

**ANA MARIA IRRIBAREM SOARES**

**CONSIDERAÇÕES SOBRE A AUTONOMIA MORAL E  
INTELECTUAL EM PORTADORES DE ALTAS HABILIDADES E AS  
*FERRAMENTAS PARA PENSAR: UMA REFLEXÃO CRÍTICA***

**Dissertação apresentada como requisito  
parcial à obtenção do grau de Mestre em  
Educação, Programa de Pós-Graduação  
em Educação, Setor de Educação,  
Universidade Federal do Paraná.**

**Orientadora: Prof. Dra. Yvelise Freitas  
de Souza Arco-Verde**

**Co-orientadora: Prof. Dra. Tânia Maria  
Baibich**

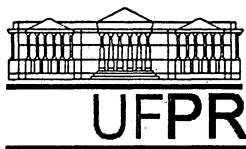
**CURITIBA**

**2003**

## ERRATA

FOLHA	LINHA	ONDE SE LÊ	LEIA-SE
ii	3	A construção da Autonomia Moral e Intelectual em Portadores de Altas Habilidades	Considerações sobre a Autonomia Moral e Intelectual em Portadores de Altas Habilidades: uma Reflexão Crítica

SOARES, A. *Considerações sobre a Autonomia Moral e Intelectual em Portadores de Altas Habilidades: uma Reflexão Crítica*. Curitiba. 2003. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.





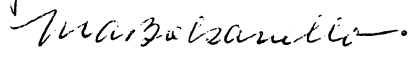
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

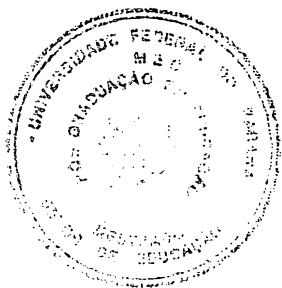
## PARECER

Defesa de Dissertação de **ANA MARIA IRRIBAREM SOARES** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO.

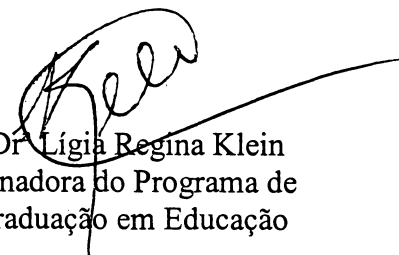
Os abaixo-assinados, DR<sup>a</sup> YVELISE FREITAS DE SOUZA ARCO-VERDE; DR. PAULO ROBERTO ALCÂNTARA e DR<sup>a</sup> MARIA AUGUSTA BOLSANELLO argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA MORAL E INTELLECTUAL EM PORTADORES DE ALTAS HABILIDADES”**

Procedida a argüição, segundo o Protocolo, aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

PROFESSORES	Apreciação
 DR <sup>a</sup> YVELISE FREITAS DE SOUZA ARCO-VERDE (Presidente)	<i>aprovada</i>
 DR <sup>a</sup> PAULO ROBERTO ALCÂNTARA (Membro Titular)	<i>aprovada</i>
 DR <sup>a</sup> MARIA AUGUSTA BOLSANELLO (Membro Titular)	<i>aprovada</i>



Curitiba, 25 de agosto de 2003

  
Profª Drª Lígia Regina Klein  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a meus pais, pelo apoio incondicional.

Aos meus filhos Gabriel e Luiz Otávio.

À Professora Yvelise Arco-Verde, por confiar na minha capacidade.

À Professora Tânia Baibich, pela orientação especial.

Às Professoras Maria Augusta e Tânia Braga, pela leitura crítica que ajudou na construção deste trabalho.

Às Professoras e Professores que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste trabalho, em especial : Dra. Leilah S. Bufrem, Dra. Rosa Maria C. Dalla Costa, Dr. Luis Fernando Cerri, Prof. Maria Rita Cezar e ao Dr. Carlos A. Faraco.

Às queridas Francisca e Darci.

Ao Cel. Mário Santana Jr., pela confiança depositada em mim.

Ao Coronel Levy e Capitão Saliba, que sempre me apoiaram.

Ao Diretor de Ensino do Colégio Militar de Curitiba, pelo apoio durante a realização do curso de mestrado.

Às colegas de departamento, Rochele, Maria Cristina, Irene, Yara, Maria José, Daniele, Fábio, Arlon, Zuleica, Adriane, Denise e Maristella.

Aos queridos colegas Roque e Laércio, por sua contribuição inestimável na realização deste trabalho e pela paciência que demonstraram com a colega pesquisadora.

A todos meus alunos, de hoje e de ontem, com quem aprendo cada vez mais.

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo.

Paulo Freire

# SUMÁRIO

<b>LISTA DE FIGURAS E QUADROS</b>	vi
<b>LISTA DE SIGLAS</b>	vii
<b>RESUMO</b>	viii
<b>ABSTRACT</b>	ix
<b>INTODUÇÃO</b>	1
<b>1 SUPERDOTAÇÃO</b>	11
1.1 INTELIGÊNCIA	13
1.1.1 Testes de Inteligência	19
1.2 A identificação do superdotado	22
1.2.1 Características do indivíduo superdotado	25
1.3 Programas de atendimento ao superdotado	30
1.3.1 Opções de atendimento	33
<b>2. SOBRE A AUTONOMIA</b>	36
2.1 O JUÍZO MORAL	37
2.1.1 O primeiro estágio: a pré-moralidade	40
2.1.2 O segundo estágio: o realismo moral	40
2.1.3 O terceiro estágio: a autonomia	44
2.2 PROMOVENDO A AUTONOMIA	46
2.2.1 O jogo e suas implicações	46
2.2.2 Outras fontes de autonomia	48
2.2.3 Limites	50
2.3 ASPECTOS OBSTACULIZADORES AO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA	53
2.3.1 Ambientes sócio-morais autoritários: punições e recompensas	53
2.3.2 Os modelos pedagógicos e a construção da autonomia	56
2.4 AUTONOMIA INTELECTUAL	58
<b>3 O PENSAR AUTÔNOMO: QUESTÃO DE <i>KNOW HOW</i> OU DE <i>SAVOIR-FAIRE</i>?</b>	63
3.1 O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE POTENCIALIDADES	63
3.2 DE BONO E SEUS ESTUDOS SOBRE A MENTE	73
3.2.1 As lições para a educação do pensamento	75
3.3 O TRABALHO EM GRUPOS	78
3.4 AS <i>FERRAMENTAS PARA PENSAR</i> COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO	81
3.4.1 Positivo, Negativo, Interessante – PNI	84
3.4.2 Considerar Todos os Fatores – CTF	87
3.4.3 Prioridade Básica – PB	91
3.4.4 Regras	94
3.4.5 Sequência Conseqüência – SC	97
3.4.6 Alternativas, Possibilidades, Opções – APO	99
3.4.7 Outros Pontos de Vista – OPV	102
3.4.8 Propósitos, Metas, Objetivos – PMO	105
3.4.9 Planejamento	109
3.4.10 Decisão	111
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	115
4.1 FACILITADORES DA AUTONOMIA	115
4.1.1 O trabalho em grupos	116
4.1.2 <i>Ferramentas</i> e atitudes	116
4.1.3 A sala de aula	117
4.2 OBSTÁCULOS À AUTONOMIA	118
4.2.1 Reprodução de modelos	118
4.2.2 O treinamento do professor	119
4.2.3 Controle excessivo do tempo	120
4.3 MUDANÇAS PERCEBIDAS NOS ALUNOS	121
4.4 INDICADORES ATUAIS PARA O PRODEP	122
4.5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
<b>REFERÊNCIAS</b>	126
<b>ANEXOS</b>	129

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	- MODELO TRIÁDICO DA SUPERDOTAÇÃO.....	24
FIGURA 2	- O PLANEJAMENTO COLOCADO NO QUADRO.....	89
QUADRO 1	- <i>AS FERRAMENTAS PARA PENSAR</i> .....	82
QUADRO 2	- <i>FERRAMENTA</i> POSITIVO, NEGATIVO, INTERESSANTE, SEGUNDO METTRAU(1993) E DE BONO(1980).....	84
QUADRO 3	- <i>FERRAMENTA</i> CONSIDERAR... TODOS OS FATORES, SEGUNDO METTRAU(1993) E DE BONO(1980).....	87
QUADRO 4	- <i>FERRAMENTA</i> PRIORIDADE BÁSICA, SEGUNDO METTRAU(1993) E DE BONO(1980).....	91
QUADRO 5	- <i>FERRAMENTA</i> REGRAS, SEGUNDO METTRAU(1993) E DE BONO(1980).....	94
QUADRO 6	- <i>FERRAMENTA</i> SEQUÊNCIA E CONSEQUÊNCIA, SEGUNDO METTRAU(1993) E DE BONO(1980).....	97
QUADRO 7	- <i>FERRAMENTA</i> ALTERNATIVAS, POSSIBILIDADES E OPÇÕES , SEGUNDO METTRAU(1993) E DE BONO(1980).	99
QUADRO 8	- <i>FERRAMENTA</i> OUTROS PONTOS DE VISTA, SEGUNDO METTRAU(1993) E DE BONO(1980).....	102
QUADRO 9	- <i>FERRAMENTA</i> PROPÓSITOS, METAS E OBJETIVOS, SEGUNDO METTRAU(1993) E DE BONO(1980).....	105
QUADRO 10	- <i>FERRAMENTA</i> PLANEJAMENTO, SEGUNDO METTRAU(1993) E DE BONO(1980).....	109
QUADRO 11	- <i>FERRAMENTA</i> DECISÃO, SEGUNDO METTRAU(1993) E DE BONO(1980).....	112

## **LISTA DE SIGLAS**

<b>ABSD</b>	- Associação Brasileira Para Superdotados
<b>APO</b>	- Alternativas, Possibilidades e Opções
<b>CORT</b>	- Cognitive Research Trust
<b>CTF</b>	- Considerar Todos os Fatores
<b>DEPA</b>	- Departamento de Ensino Preparatório e Assistencial
<b>MEC</b>	- Ministério da Educação e Cultura
<b>OPV</b>	- Outros Pontos de Vista
<b>PB</b>	- Prioridade Básica
<b>PMO</b>	- Propósitos, Metas e Objetivos
<b>PNI</b>	- Positivo, Negativo, Interessante
<b>PRODEP</b>	- Programa de Desenvolvimento de Potencialidades
<b>PROEP</b>	- Programa de Educação do Pensamento
<b>QI</b>	- Quociente de Inteligência
<b>SC</b>	- Seqüência e Conseqüência



## **RESUMO**

Este trabalho analisa uma metodologia para educação do pensamento utilizada na educação de portadores de altas habilidades em termos de sua possível contribuição para o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual de seus participantes. Analisa o papel da inteligência e da criatividade na conceituação de superdotação e talentos. Identifica o portador de altas habilidades com base na conceituação fornecida pela Secretaria de Educação Especial e seus documentos oficiais. Caracteriza o programa de enriquecimento como tipo de programa mais utilizado para o atendimento das necessidades especiais em área de superdotação e talentos. Seleciona a teoria piagetiana para explicar e conceituar a autonomia moral e intelectual na escola. Distingue os diferentes estágios na construção da moral nas crianças. Identifica as características que favorecem a autonomia entre os alunos, assim como aquelas que não a beneficiam. Interpreta o papel dos limites na educação para autonomia. Descreve o programa de desenvolvimento de potencialidades utilizado como enriquecimento voltado para a área de altas habilidades. Identifica suas etapas, assim como explica a forma como são selecionados os alunos participantes. Utiliza a observação participante como metodologia auxiliar na análise dos documentos consultados para a avaliação das estratégias de ensino pesquisadas. Descreve detalhadamente como são propostos os exercícios que compõem a primeira etapa do programa mencionado. Compara tais estratégias com estratégias tidas como eficientes na promoção da autonomia moral e intelectual dos alunos. Analisa o papel do professor, do ambiente, dos exercícios, do tipo de trabalho e da metodologia neste desenvolvimento moral do aluno. Conclui que a aplicação da metodologia analisada é parcialmente propícia ao desenvolvimento autônomo dos alunos, mas que o contexto onde o programa está inserido, juntamente com o tipo de material utilizado e a imobilidade representada pelos docentes precisam ser repensados, caso o objetivo da educação destes alunos tenha como alvo a promoção da autonomia moral e intelectual.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Superdotação; Programas de Enriquecimento; Autonomia Moral e Intelectual.

## ABSTRACT

This dissertation analyses the methodology used as a thinking teaching program in the education of gifted children in terms of its possible contribution for the development of moral and intellectual autonomy of its participants. It analyses the role played by intelligence and creativity in the conceptualization of giftedness and talent. It identifies the gifted ones based on the concept supplied by the *Secretaria de Educação Especial* (Special Education Office) and its official documents. It also characterizes the enrichment program as the most commonly used program in the gifted and talented special needs area. It selects the piagetian theory to explain and determine the meaning of moral and intellectual autonomy in school. It distinguishes the different stages in the construction of moral by children. It identifies features that can support autonomy among students, as well as those that do not favor it. It interprets the role of limits in the education for autonomy. It describes the skill development program used as an enrichment program in the gifted education, identifying its phases, as well as explaining how participating students are chosen. It makes use of observation method as an auxiliary for the document analysis made in order to evaluate the teaching strategies that were the focus of this research. It describes the exercises used in the first part of the afore mentioned program. It compares those exercises to efficient strategies of promotion of autonomy among school children. It analyses the role played not only by the teacher, but also by the environment, exercises and methodology in the moral development of the student. It concludes that the method is partially appropriated to the development of autonomy. The context, as well as the material and the role played by the teacher must be revised if the main goal of gifted children education is to aim at their moral and intellectual autonomous development.

Key words: Special Needs; Gifted; Enrichment Programs; Moral and Intellectual Autonomy.

## INTRODUÇÃO

A política de atendimento aos indivíduos portadores de altas habilidades, definida nos documentos oficiais até a década de 80 vinculava o aproveitamento do potencial destes indivíduos ao desenvolvimento do país. O que se esperava dos sujeitos que apresentassem potencialidades era a colaboração deles com o desenvolvimento econômico do país.

Por esse motivo, houve a elaboração e valorização de propostas de atendimento diferenciadas em relação aos potenciais individuais manifestados. Certos talentos eram mais relevantes frente a outros na proporção direta em que atendiam às demandas da produção. Decorre daí que o indivíduo predominantemente acadêmico e especificamente voltado para a área tecnológica era mais valorizado e mais passível de ter seu talento identificado e reconhecido do que alguém que apresentasse altas habilidades em áreas consideradas de interesse secundário para o desenvolvimento econômico da nação, como era o caso daqueles que apresentavam talentos na área psicomotora, artística e social. O surgimento de talentos nestas áreas e seu desenvolvimento decorria quase que exclusivamente de esforço pessoal. Superdotação era, então, quase que sinônimo de alta capacidade acadêmica e inteligência específica em alguma disciplina.

Mais recentemente, a partir da década de 90, uma justificativa usualmente encontrada para que se trabalhe com indivíduos que apresentem traços de superdotação ainda em idade escolar é que os talentos presentes na juventude podem ser perdidos na vida adulta, significando isto uma perda para a sociedade e para a nação. METTRAU (2000, p. 9) externou sua preocupação com os desperdícios dos talentos no Brasil na abertura do XIII Seminário Nacional da Associação Brasileira para Superdotados: “O intuito básico desta reflexão de abertura (...) é repensar a idéia de novas possibilidades a respeito da natureza e dos ritmos da pessoa especialmente talentosa e do desperdício de talentos no Brasil, enquanto um país em desenvolvimento. Parto da idéia de que o talento de cada um harmonize e possibilite

uma coletividade, também, talentosa, ou pelo menos, o mais talentosa possível e sem desperdícios.”

Sabe-se que há potencialidades que serão desperdiçadas. Provavelmente, se todas as crianças em idade escolar tivessem a oportunidade de construir seu conhecimento de forma apropriada, a maioria das potencialidades seria desenvolvida. SCHIFF (1994) lamenta o desperdício de talentos por causa do caráter arbitrário das avaliações da escola. O autor reconhece que testes usados para avaliar o quociente de inteligência nas escolas são socialmente tendenciosos, no sentido de prestigiar a cultura da classe média e discriminando a linguagem e pensamento das classes populares. Este fenômeno pode ser visto não só nas avaliações feitas por meio de testes de QI (Quociente de Inteligência), mas na educação escolar tradicional. A escola, socialmente incumbida de trabalhar com a inteligência, acaba por não reconhecer devidamente os potenciais de seus alunos. GARDNER (1994) define em palavras simples a que sujeitos se refere quando pensa em potencialidades: “Não me preocupo com aquelas ocasionais crianças que são boas em tudo. Elas vão se sair muito bem. Eu me preocupo com aquelas que não brilham nos testes padronizados, e que, conseqüentemente, tendem a não ser consideradas como não tendo nenhum tipo de talento.” (GARDNER, 1994, p.17) Estes são os superdotados potenciais, que podem não ter seu talento reconhecido. Neste caso, as potencialidades podem não se desenvolver.

Os educadores da área de talentos e superdotação advogam que o ser humano precisa expressar seus potenciais para encontrar equilíbrio emocional e social, reforçando a busca de novos caminhos para a educação do indivíduo portador de altas habilidades. Nesse sentido, a publicação das *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos* (BRASIL, 1995a) constitui avanço significativo, pois as diretrizes inserem a política de atendimento ao portador de altas habilidades na perspectiva de formação da pessoa e do cidadão, possibilitando a realização individual do sujeito e o reconhecimento social de seus talentos.

Dentre uma dezena de opções de atendimento descritas naquele documento oficial, encontra-se a modalidade denominada *programa de enriquecimento* (BRASIL, 1995a). Tal é a modalidade adotada nos Colégios Militares do Brasil e que tem o nome de PRODEP – Programa de Desenvolvimento de Potencialidades. Tal programa é desenvolvido por equipes de professores habilitados pela professora Marsyl Bulkool METTRAU, ligada à Associação Brasileira para Superdotados e que adaptou uma metodologia norte-americana a ser trabalhada com os alunos que apresentam traços de superdotação. Tal metodologia, pelo menos uma grande parte dela, é baseada nas *ferramentas para pensar* (METTRAU, 1993), de Edward DE BONO (1980) em seu *CoRT Thinking Program*, uma espécie de cartilha com exercícios destinados a exercitar o pensamento de modo a tomar decisões mais facilmente. O próprio autor descreve porque criou este material:

Costumava-se pensar que uma pessoa que apresentasse um alto QI seria necessariamente um pensador eficiente. Isto não parece ser o caso. Algumas pessoas com QI alto parecem ser pensadores relativamente ineficientes e outros com QI bem mais humilde são mais eficientes. Eu defini pensamento como a habilidade operativa com a qual a inteligência atua sobre a experiência. Se o QI é o cavalo motor inato de um carro, então a habilidade de pensar é a habilidade relativa à habilidade de dirigir. Por causa desta descoberta muitas escolas para superdotados estão atualmente utilizando as *CoRT Thinking Lessons* em um esforço deliberado de evitar a “armadilha da inteligência” que ocorre quando um QI alto não é acompanhado por habilidades de pensamento eficazes. (DE BONO, 1980, p.1)

O autor acredita que o pensamento é uma habilidade passível de treino e que para ser um pensador eficaz não é necessário que se tenha um QI alto. Ao contrário, afirma que a inteligência pode ser desperdiçada se a habilidade de pensar não for desenvolvida adequadamente. Para que superdotados possam educar seu pensamento e se tornarem bons pensadores<sup>1</sup>, DE BONO (1980) sugere que estratégias de ensino de

---

<sup>1</sup> O bom pensador, para DE BONO (1980), é aquele capaz de tomar decisões criativas frente a problemas que são apresentados. É uma capacidade muito exigida na área empresarial, que o autor se propõe a ensinar. Por outro lado, existe o pensar certo ensinado por FREIRE (2002), que difere totalmente desta visão empresarial. O educador brasileiro afirma que *pensar certo* é duvidar de certezas absolutas e da arrogância

pensamento sejam utilizadas com alunos talentosos.

Essa metodologia trabalhada com os alunos da educação especial, especificamente com os portadores de altas habilidades do Colégio Militar de Curitiba, visa ao desenvolvimento de seus talentos<sup>2</sup>. Paralelamente ao desenvolvimento de potencialidades, o uso da metodologia parece oferecer um ambiente propício ao processo de consolidação da autonomia moral e intelectual dos participantes, pois os passos a serem trabalhados durante o curso de gestão de pensamento<sup>3</sup> favorecem a cooperação entre alunos.

Segundo a metodologia adaptada por METTRAU(1993), alguns dos passos a serem seguidos e treinados para uma boa tomada de decisões correspondem ao que PIAGET (1994) elege como atitudes que favorecem a cooperação entre pares e o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual do sujeito. A moral aqui é entendida como um sistema de regras, e a autonomia moral é atingida quando o indivíduo internaliza e reconhece a importância destas regras para a vida em grupo. O estágio da autonomia é atingido quando o sujeito consegue coordenar outros pontos de vista que não o seu e cooperar com seus iguais. Para que haja cooperação, o sujeito precisa superar o egocentrismo<sup>4</sup> natural dos primeiros estágios do desenvolvimento moral. Já a autonomia intelectual corresponde ao autogoverno, a capacidade de resolver problemas e tomar decisões por conta própria. Ao mesmo tempo, requer que se considere os diversos pontos de vista sobre uma situação e também as consequências de certos atos sobre os outros.

A metodologia em questão se utiliza de *ferramentas para pensar* (METTRAU, 1993) que pretendem tornar o caminho para a tomada de decisões mais seguro. Entre as ferramentas, encontra-se aquela que pretende ensinar o respeito a

---

daqueles que se supõem detentores de todas as verdades. Esta segunda posição é mais pertinente ao se considerar a educação moral.

<sup>2</sup> É dito talentoso o indivíduo que avança rapidamente e que é promissor em determinada área do saber. (GARDNER, 1994)

<sup>3</sup> O CoRT é um curso de gestão de pensamento. Sua proposta é de ensinar a pensar.

<sup>4</sup> Egocentrismo aqui é entendido como a incapacidade do sujeito em coordenar diferentes pontos de vista.

outros pontos de vista, seqüência e conseqüência de determinadas decisões e/ou ações, regras e razões para sua existência, planejamento e decisão. O processo decisório é o foco da primeira parte da metodologia utilizada para a educação de jovens portadores de altas habilidades no caso do PRODEP.

O objeto de estudo desta pesquisa é exatamente esta parte da metodologia que trata o pensamento como algo que pode ser treinado e sua possível contribuição no desenvolvimento da autonomia moral e intelectual dos alunos da classe especial de alunos talentosos do Colégio Militar de Curitiba.

O programa procura identificar e trazer para si jovens que possuam indicadores de altas habilidades já na sexta série do ensino fundamental, para que eles tenham atendimento diferenciado, extra-classe, por dois anos letivos consecutivos. A primeira fase do programa, correspondente às *Ferramentas para Pensar*, prolonga-se aproximadamente por um semestre letivo. A proposta da equipe criadora do programa é de um trabalho não acadêmico e criativo. O trabalho é considerado não acadêmico por tratar-se de trabalho realizado fora da sala de aula regular e que não apresenta conteúdos a serem aprendidos e logo depois testados.

Um dos objetivos do programa, de acordo com a equipe que o criou, é o de estimular “o desenvolvimento dos sujeitos participantes, considerando os componentes cognitivos, afetivos e sociais” (MATHIAS, 1997, p.10). Para que se dê a socialização entre os participantes, os trabalhos são, em sua grande maioria, realizados sob forma de dinâmicas de grupo, o que favorece muito a interação grupal dos alunos.

Com a prática da socialização e cooperação favorecida em todos os encontros do programa, seria esperado que fossem beneficiadas as relações cooperativas e de respeito mútuo, o que em tese favoreceria a conquista da autonomia moral dos alunos participantes. O conceito de autonomia foi assim resumido por Lia FREITAS (2002, p.19): “Nas relações cooperativas, o respeito unilateral dá lugar ao respeito mútuo ou recíproco, graças ao qual abre-se o caminho para a conquista de autonomia moral pelo sujeito. Há autonomia moral quando a consciência considera como necessário um ideal como, por exemplo, a justiça, a liberdade...

independentemente de qualquer pressão exterior”. Este é o conceito de autonomia utilizado no presente trabalho.

Para Jean PIAGET (1998) o fim de qualquer educação seria o desenvolvimento do sujeito moral e intelectualmente autônomo. Porque muitas características peculiares de trabalho com os alunos no programa de desenvolvimento de potencialidades estão, ao menos em nível de planejamento, de acordo com o que este autor indica como facilitadores de desenvolvimento da autonomia moral e intelectual nas crianças, é que se relaciona autonomia com programa de enriquecimento em educação de superdotados.

Quando se considera que a educação de superdotados está direcionada para seu desenvolvimento e que estes indivíduos têm condições de exercer papéis de liderança no futuro, questiona-se o tipo de formação que está sendo oferecida a eles. Ou seja, questiona-se o fim da educação: estariam os superdotados sendo educados para serem pensadores autônomos, aptos a tomar decisões por si mesmos, ou para acatar decisões alheias? Por este motivo, escolheu-se relacionar autonomia e educação de portadores de altas habilidades.

O objetivo central deste estudo é verificar em que medida a metodologia que utiliza as *ferramentas para pensar* facilita o desenvolvimento da autonomia nas crianças participantes da primeira etapa do programa, já que a dinâmica dos encontros e a metodologia utilizada parecem favorecer o desenvolvimento da cooperação entre os alunos.

Os alunos portadores de altas habilidades são definidos em documento oficial do Ministério da Educação (BRASIL, 1995a) como sendo aqueles que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música; capacidade psicomotora.

Na presente pesquisa, alunos portadores de altas habilidades (superdotados ou talentosos) serão aqueles que possuem capacidade intelectual e traços criativos



acima da média identificados pela equipe multidisciplinar que compõe a equipe do programa de enriquecimento do Colégio Militar de Curitiba, já que é por causa destas habilidades em especial que os alunos são escolhidos para participar do PRODEP.

A busca por artigos e bibliografia nacional sobre o assunto não foi tarefa fácil. Não existem revistas especializadas sobre talentos e a bibliografia nacional não é vasta, tendo poucos autores, entre eles, Eunice Soriano ALENCAR (2001), Maria Helena Novaes MIRA (1988) e Marsyl METTRAU (1993; 2000) que se dedicam ao tema da superdotação e talentos. A professora Helena ANTIPOFF foi uma das pioneiras no trabalho com os bem dotados no meio rural brasileiro. Seu trabalho com a identificação dos talentosos em Minas Gerais está registrado em diversos Anais de seminários e congressos sobre superdotados, mas no presente trabalho faz-se referência a seu trabalho mais conhecido, o teste de redação *Minhas Mãos* (1970), planejado para a identificação de altas habilidades e ainda hoje utilizado para este fim em programas de enriquecimento como o PRODEP.

Internacionalmente, a área de talentos possui muitos trabalhos publicados nos EUA e Israel, sendo que grande parte deles é dedicado à identificação de crianças talentosas, metodologias de ensino para superdotados e avaliação de programas de enriquecimento em educação especial.

Segundo ALENCAR (2001a), Israel é um dos países que mais investimentos faz na área de educação do superdotado, apresentando uma sólida política educacional estabelecida para o aluno portador de altas habilidades. Tal política, adotada desde a década de 70, estabelece que sejam alocados recursos em universidades para que sejam implementados programas educacionais para o aluno superdotado e que o Ministério da Educação se responsabilize por sua educação em todo o país. LANDAU (apud ALENCAR, 2001a, p.15) já observava que “em décadas anteriores (...) algumas instituições foram fundadas como o Instituto para a Promoção de Artes e de Ciências em Tel Aviv, onde inúmeras atividades de enriquecimento eram oferecidas para alunos que se destacavam por uma inteligência superior.” Parte da obra de LANDAU (2002) é dedicada ao estudo de casos de crianças superdotadas em Israel. A autora se dedica

também ao estudo da superdotação e criatividade.

PIAGET (2001) reconhece que alguns indivíduos são mais criativos que outros, mas esta diferença não deve ser encarada somente como uma questão de genialidade. Ele entende que a origem da criatividade não é verdadeiramente conhecida, apesar de todas as pessoas apresentarem este traço. O autor acrescenta que nem sempre o aparecimento da criatividade acontece precocemente. Associar superdotação unicamente à criatividade precoce pode ser um engano, portanto.

A superdotação é caracterizada por um conjunto de traços presentes no indivíduo. Um deles diz respeito ao desempenho superior em diferentes áreas do conhecimento. Por este motivo, analisa-se neste trabalho o que é conhecimento. Adota-se nesta pesquisa a definição de conhecimento de linha construtivista, ou seja, o conhecimento é uma construção do sujeito em interação com o objeto. O conhecimento, assim como a inteligência são construídos. Em oposição à visão empirista, que diz que o conhecimento é adquirido, ou da epistemologia apriorista, que acredita que o sujeito já nasce com todas suas possibilidades prontas, carecendo de maturação para florescer, utiliza-se nesta investigação uma perspectiva construtivista sobre o conhecimento e a moral.

Como não existe uma única teoria sobre o que é inteligência, escolheu-se analisar, juntamente com a teoria de PIAGET (1958) as concepções de inteligência subjacentes ao conceito de talento e superdotação. São as teorias que afirmam que existe mais de um tipo de inteligência, ou seja, a falta de inteligência em determinada área pode ser suprida, de certo modo, por alto desempenho em outras. Segundo esta concepção, a inteligência pode ser educada como uma habilidade.

O indivíduo portador de altas habilidades é historicamente reconhecido como vetor de grandes mudanças no meio social no qual atua. Tais mudanças, em nível de ação, podem-se fazer sentir pela sociedade ora em forma de avanços sociais, ora como prejuízos. Acredita-se que o mediador de qualidade desse processo é o conjunto de valores que cada indivíduo desenvolve em si. Para que o sujeito possa agregar em si tal conjunto de valores, torna-se fundamental a existência de uma educação capaz de

discutir valores e comportamentos éticos, bem como objetivos e ideais sociais positivos. Destaca-se aí a importância de um atendimento direcionado ao portador de altas habilidades, tanto no que corresponde às exigências pessoais do sujeito, quanto da sua inserção plena e positiva como cidadão pensador autônomo, capaz de avaliar o quadro geral da sociedade e propor novos rumos que beneficiem a todos. Por esse motivo justifica-se a importância da pesquisa educacional focalizada no atendimento ao superdotado: é no olhar crítico na pesquisa que o profissional da área poderá encontrar subsídios para a melhoria de seu trabalho.

Como metodologia de pesquisa, optou-se pela análise de conteúdo do material produzido por METTRAU (1993) e distribuído aos professores encarregados de desenvolver o PRODEP em seus respectivos colégios. Este material serve de guia para a preparação das aulas com os alunos do programa, e é disponibilizada para os professores após o curso de capacitação ministrado no Rio de Janeiro pela própria professora Marsyl METTRAU.

O material original, as *CoRT Thinking Lessons* de Edward DE BONO (1980) também foi analisado e contrastado com a versão brasileira. Todas as lições que compõem a primeira etapa do PRODEP foram estudadas à luz da teoria piagetiana que diz respeito à construção da autonomia moral e intelectual, para responder-se a questão de pesquisa, que é verificar em que medida o programa favorece o desenvolvimento da autonomia nos alunos participantes.

O conhecimento do campo enriqueceu a pesquisa, considerando que se pôde verificar como as tarefas eram desenvolvidas na prática. Características peculiares do programa local, tais como o uso do espaço e do tempo, puderam ser analisados devido às observações realizadas no primeiro semestre de 2002.

A experiência da pesquisadora como parte da equipe condutora do PRODEP do Colégio Militar de Curitiba possui uma faceta interessante, que é a associação entre a biografia do pesquisador e sua pesquisa. OLIVEIRA (1998, p.19) afirma que “promover a consonância entre pesquisa e biografia é altamente estimulante, pois atribui vida ao estudo, retirando da produção intelectual poeiras de artificialismo, que

recobrem parte da pesquisa acadêmica, ou, senão isso, que acabam contribuindo para a representação social da universidade como redoma, imagem que ainda encontra ressonância no conjunto da sociedade.” Por outro lado, é difícil manter o afastamento necessário do objeto de pesquisa. Consciente de que a anulação da subjetividade na investigação não existe, procurou-se mantê-la, mas também necessitou-se de questionamentos constantes para não deixar que certos juízos de valor da pesquisadora interferissem na análise de dados.

Um primeiro capítulo deste trabalho é dedicado à conceituação de inteligência, criatividade e sua relação na identificação do superdotado. Este capítulo também trata do conceito de superdotação adotado pelo Ministério da Educação e Cultura e o tratamento educacional utilizado no programa de enriquecimento em educação. Desta forma, acredita-se que se deixa claro quais as características e como é identificado o sujeito que está participando do programa pesquisado.

O segundo capítulo é dedicado ao conceito de autonomia moral e intelectual em Jean PIAGET e as implicações deste conceito para a educação. Não só o trabalho de PIAGET (1994) sobre o juízo moral, mas também autores como FREITAS (1998), BECKER (2001) e FREIRE (2002) subsidiarão teoricamente esta pesquisa. Para tais autores, o conceito de inteligência corresponde àquele utilizado por PIAGET (1958), que a define como sendo a capacidade de adaptação a novas situações e que se constitui em uma construção constante de estruturas.

A descrição das estratégias de ensino utilizadas na primeira etapa do PRODEP e sua análise à luz da teoria sobre a autonomia formam o terceiro capítulo, que é seguido pelas considerações finais do estudo, onde se pode encontrar algumas conclusões que respondem à pergunta inicial de pesquisa.

## CAPÍTULO 1

### SUPERDOTAÇÃO

Qual é a função social do ensino? Será a de fornecer a uma “elite” os meios de se tornar culta?

Michel Schiff

Em um país como o Brasil, onde uma enorme população necessitada e marginalizada carece de assistência, não só em termos educacionais, mas em todos os sentidos, a preocupação com a educação especial dos superdotados pode parecer polêmica, já que portadores de altas habilidades são tidos como seres privilegiados por natureza. O que não se deve esquecer é que o compromisso do educador com tais alunos deve ser o mesmo compromisso que ele tem com todos os seus alunos: o de estabelecer com eles uma relação educativa que respeite as diferenças e que atenda, na medida do possível, as necessidades especiais dos alunos.

A superdotação em ambiente escolar é freqüentemente associada à inteligência superior e à facilidade que o aluno apresenta para aprender. Tal aluno, aquele que aprende mais rapidamente, o mais inteligente da turma, é visto às vezes como um incômodo dentro de sala de aula. Paradoxalmente, a inteligência se apresenta como a característica almejada por grande parte das pessoas, dos alunos e dos professores, como relata ALENCAR (2001a, p.19):

Observa-se ainda que ser considerado inteligente por parte das pessoas com quem se interage é algo que todos almejam. Mesmo entre crianças, *alta inteligência* é uma das características mais desejadas, como pudemos constatar em um estudo onde investigamos, entre outros aspectos, a respeito do tipo de aluno que estas crianças mais gostariam de ser e que, na sua opinião, os professores mais gostariam de ter em sua sala de aula. [grifos meus]

Vê-se, portanto, que já há há estudos que identificam a alta inteligência como

uma característica presente nas representações<sup>5</sup> que sujeitos em idade escolar fazem do que seja um bom aluno. Eles percebem que um dos atributos que professores mais desejam de seus alunos é justamente a alta inteligência que leva a um bom desempenho escolar.

Por causa desta identificação da superdotação com a inteligência, a primeira parte deste capítulo é dedicada à inteligência, diferentes teorias acerca dela e o papel desempenhado por ela na identificação de indivíduos portadores de altas habilidades.

Tal identificação é uma tarefa complexa e que envolve muito mais do que a mera mensuração da inteligência através de testes. Segundo SANTOS (1988, p.21) ela também apresenta dificuldades, se o pesquisador considerar:

1. Não haver uma linha divisória, nítida e definida entre a chamada “normalidade” e a superdotação; (...) // 2. Existir um relativismo cultural na categorização do que é superior ou não, tendo-se em vista o nível social e econômico, as oportunidades de expressão de comportamento, as barreiras que impedem ou mascaram o rendimento, as experiências prévias na área considerada, os estímulos sociais ou psicológicos que atuam sobre a pessoa e outras variáveis psicossociais; // 3. A relatividade em nível de desempenho observado em relação a um determinado grupo ou comunidade; // 4. A precisão e a validade do instrumento de medida...

Em termos de identificação do superdotado inserido em um grupo, os traços que o separam daquele ditos *normais* muitas vezes não são percebidos pelo professor ou pela equipe pedagógica de determinada escola. Esta falta de percepção pode ser devida, dentre outros motivos, à inexistência de uma divisão clara entre as categorias *superdotado* e *não superdotado*.

O relativismo cultural apontado agora há pouco e que dificulta a

---

<sup>5</sup> O termo representações neste texto está sendo usado de acordo com a definição de Serge Moscovici, que pode ser encontrada no livro *A Representação Social da Psicanálise* (Zahar Editores, 1978) segundo a qual as representações sociais são as diferentes interpretações feitas da realidade, e que são construídas a partir de regras sociais, científicas e práticas disponíveis. Para Moscovici, as representações sociais são criadas para transformar o não-familiar em familiar, preenchendo lacunas e eliminando a distância entre o que se sabe, por um lado, e o que se observa, por outro. (GUIMARÃES, 2002)

identificação do superdotado foi estudado por PARRAT-DAYAN (2001). Ela vai demonstrar que o conceito de gênio, que pode ser comparado ao conceito de superdotado, não é absoluto e muda em função de determinantes sociais. O gênio já foi associado ao talento artístico e já foi apontado como um ser esquisito por natureza. Já foi caracterizado ora por sua angústia, ora por seu equilíbrio, ora por seu entusiasmo. Já foi considerado um louco de comportamento extravagante, mas também já foi estimado como um ser superior. Dependendo da análise, que pode ser feita por filósofos ou médicos, o conceito e as características do gênio adquirem um caráter particular. O mesmo acontece com o superdotado. Não se pode considerar superdotação como um conceito absoluto, devido às mesmas razões. O conceito de superdotação está sujeito às variações culturais.

Atualmente a superdotação é associada com inteligência superior. E a inquietação com o tratamento educacional a ser dado para esse ser especial também é uma preocupação atual. Recentemente, vê-se que oferta de programas de atendimento ou modificações curriculares que contemplem o aluno talentoso é tarefa da escola que se quer inclusiva<sup>6</sup>. Por este motivo, a parte final do capítulo é dedicada à descrição de algumas opções de atendimento ao sujeito portador de altas habilidades ainda em idade escolar.

## 1.1 INTELIGÊNCIA

Jean PIAGET dedicou grande parte de seus estudos à construção do conhecimento e inteligência no ser humano. A teoria do conhecimento, construída por

---

<sup>6</sup> Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases n. 9394, se ajusta à legislação federal e aponta que a educação dos portadores de necessidades especiais deve dar-se preferencialmente na rede regular de ensino. Consta das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial no Ensino Básico: "O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico (...) ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica." (BRASIL, 2002, P.40)

ele, não tem intenção pedagógica<sup>7</sup>, porém, oferece aos educadores importantes princípios para orientar sua prática. Segundo o pesquisador, é na relação com o meio que a criança se desenvolve, construindo e reconstruindo hipóteses sobre o mundo. PIAGET (1958) parte do pressuposto que a inteligência possui uma dupla natureza: a natureza biológica e a natureza lógica. A idéia básica de PIAGET é que o organismo inteiro funciona por adaptação. FREITAS (2003, p.27) afirma que esta adaptação não deve ser entendida de maneira ingênua, pois “a inteligência é uma das atividades do organismo e os objetos aos quais ela se adapta, um setor particular do meio ambiente.” É pela estrutura da inteligência que são possíveis as constantes trocas com o meio ambiente. PIAGET (1958) define:

...a inteligência é um termo genérico que designa as formas superiores da organização ou do equilíbrio das estruturas cognitivas. Se assim falamos é para insistir na importância capital da inteligência na vida do espírito e do próprio organismo; equilíbrio estrutural mais flexível, e o mais durável, e ao mesmo tempo, do comportamento, a inteligência é, essencialmente, um sistema de operações vivas e atuantes. É ela a adaptação mental mais avançada, isto é, um instrumento indispensável para os intercâmbios entre o indivíduo e o universo, quando seus circuitos ultrapassam os contatos imediatos e momentâneos para atingirem as relações extensas e estáveis. (PIAGET, 1958, p.28)

Quando o autor fala em estruturas vivas e atuantes, ele quer dizer que o desenvolvimento da inteligência é contínuo. Ao nascer, o ser humano começa a adaptar-se ao novo meio que se lhe apresenta. Quando a criança é recém-nascida, ela possui somente reflexos. Os reflexos vão se modificando pela experiência, à medida que a criança cresce. A partir dos reflexos iniciais, criam-se *esquemas* de ação. PIAGET (apud FREITAS, 2003, p.27) define o que sejam esquemas: “Nós chamaremos de *esquemas* de ação o que, em uma ação, é transponível, generalizável, ou diferenciável de uma situação à seguinte, dito de outro modo, o que há de comum às diversas repetições ou aplicações da mesma ação.” FREITAS (2003) lembra que o primeiro esquema da criança é o esquema de sugar, que ela passa a generalizar para

---

<sup>7</sup> Quando se afirma isso, tem-se em mente a confusão que é feita, e que toma o *construtivismo* por um método de ensino. BECKER (2001, p.72) é enfático ao afirmar que “construtivismo é, portanto, uma idéia; ou melhor, uma *teoria*, um modo de ser do conhecimento ou um movimento do pensamento que emerge do



todas as ações. Ela suga o seio da mãe, o dedo, brinquedos etc.

A partir de seus esquemas iniciais, a criança insere os objetos a sua volta nesta estrutura já existente. É o que se denomina *assimilação*. A formação de novos esquemas pode ser assim sintetizada:

Assimilar consiste em inserir um objeto em uma estrutura prévia. Trata-se, aqui, de uma assimilação funcional, isto é, a assimilação não altera físico-quimicamente o objeto (...) mas apenas o incorpora às formas da própria atividade. Um objeto adquire significação (aspecto cognitivo) e interesse (aspecto afetivo) para o sujeito, porque ele é passível de ser assimilado. Um esquema aplica-se ou não se aplica a um determinado objeto, mas entre essas duas opções existe um *tertium*<sup>8</sup>: a modificação do esquema, a qual ele chamou de acomodação. (FREITAS 2003, p.28) [grifos da autora]

Em suma, a assimilação é a ação do sujeito sobre o objeto. O objeto assimilado resiste aos esquemas prévios que o sujeito possui, sendo necessário que o indivíduo construa novos esquemas. A este movimento de construção chama-se acomodação.

PIAGET (2001, p.13) afirma que a “inteligência não é uma cópia da realidade, não está representada nos objetos. É uma construção do sujeito que enriquece os objetos externos.” O sujeito adiciona sua própria construção aos objetos, assimilando-o e entendendo o mundo de acordo com suas próprias construções. Neste sentido pode-se afirmar que criatividade e inteligência estão intimamente relacionadas. O conhecimento e a inteligência não são estáticos: são sempre reconstruídos pela criança e este movimento de reconstrução é uma criação contínua.

Entre os especialistas em superdotação, encontram-se parâmetros diversos para a definição do que é ser inteligente, ou talentoso. Neste contexto, ALENCAR (2001a), analisa a *Teoria Triárquica da Inteligência Humana* de Sternberg, onde o

---

avanço das ciências e da filosofia dos últimos séculos. (...) Construtivismo não é uma prática ou um método; não é um projeto escolar...”

<sup>8</sup> Terceiro elemento

ênfoque é dado aos processos envolvidos na inteligência. ALENCAR (2001a, p.32) resume que esta teoria triárquica da inteligência consiste de três subteorias:

(i) a subteoria componencial que delinea as estruturas e mecanismos subjacentes ao comportamento inteligente, categorizados como componentes metacognitivos, de desempenho ou de aquisição de conhecimento, (ii) a subteoria experimental, que propõe que o comportamento inteligente seja interpretado ao longo de um continuum que varia da novidade até situações e/ou tarefas altamente conhecidas, (iii) a subteoria contextual que especifica que o comportamento inteligente é definido pelo contexto sócio-cultural no qual ele se desenvolve e envolve a adaptação ao meio ambiente, seleção de ambientes melhores e formação do ambiente atual.

Uma explicação completa da inteligência, de acordo com este autor, traz consigo o intercâmbio destas três subteorias. A subteoria componencial especifica como o comportamento é gerado. A subteoria contextual relaciona a inteligência ao mundo em termos de quais comportamentos são inteligentes e em quais situações eles são inteligentes. A subteoria experimental analisa a relação entre o comportamento em determinada tarefa/situação e a experiência do indivíduo naquela tarefa/situação.

Este modelo considera o papel biológico da inteligência, além de explicá-la por fatores da experiência e do meio ambiente. Ao afirmar que a experiência faz parte da inteligência, o autor vai considerá-la como *treinável*, ou seja, um indivíduo pode tornar sua inteligência mais aguçada adicionando-lhe cada vez mais experiências de um determinado tipo.

A subteoria contextual, que vai determinar em quais situações a mente é inteligente, permitiu que o autor dividisse a inteligência em três categorias. A inteligência analítica é usada para a resolução de problemas e tomada de decisões. Já a inteligência prática, que STERNBERG (2000) denomina *inteligência para o sucesso* é encarregada de traduzir teoria em prática. O autor enuncia um terceiro tipo, que é a inteligência criativa, ocupada em ir além das idéias já conhecidas para produzir o novo.

Este modelo de inteligência vai aproximar-se de uma outra teoria que

alcançou renome entre educadores: a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner<sup>9</sup>.

Ao ser questionado sobre uma possível aproximação entre sua teoria das inteligências múltiplas e outras teorias concorrentes GARDNER (1995, p.41) afirma que existem muitos pontos de contato entre as inteligências múltiplas e a teoria triárquica defendida por Sternberg, já que esta última distingue três formas diferentes de cognição, que são entendidas como inteligências diferentes.

Para GARDNER (1995), a inteligência não seria um sistema maior, passível de ser subdividido em sub-sistemas menores. As inteligências múltiplas são, segundo ele, sistemas completos que podem interagir entre si. O autor acredita que um tipo de inteligência pode ser superior aos outros e que a escola deve valorizar as diferentes inteligências, não somente a matemática e a lingüística, que são aquelas normalmente de maior prestígio em ambiente escolar. Originalmente, são em número de sete as inteligências identificadas por ele. A inteligência *Lógico-matemática* envolve a capacidade de realizar operações matemáticas e de analisar problemas de lógica. Matemáticos e cientistas têm essa capacidade privilegiada. A *Lingüística* traduz-se na habilidade de aprender línguas e de usar a língua falada e escrita para atingir objetivos. A inteligência *espacial* diz respeito à capacidade de reconhecer e manipular uma situação espacial ampla ou mais restrita. A *Físico-cinestésica* é descrita pelo potencial de usar o corpo para resolver problemas ou fabricar produtos. Dançarinos, atletas, cirurgiões e mecânicos se valem dela. O talento *Interpessoal* é a capacidade de entender as intenções e desejos dos outros e, conseqüentemente, de se relacionar bem com eles e a *Intrapessoal* seria a capacidade de a pessoa se conhecer, incluindo aí seus desejos, e de usar essas informações para alcançar objetivos pessoais. Por fim, a inteligência *Musical*, correspondente à aptidão na atuação, apreciação e composição de padrões musicais.

Bem próximo ao objeto de análise da presente investigação, MATHIAS

---

<sup>9</sup> GARDNER, H. *Frames of Mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1983.

(1997, p.49)<sup>10</sup>, refere-se ao conceito de inteligência subjacente à metodologia utilizada para a educação do pensamento com alunos superdotados:

A inteligência assume uma definição mais pragmática o que lhe confere um caráter mais plástico, ou seja, de **modificabilidade**. As potencialidades ou *competências* do indivíduo aparecem assim expressas sob a forma de *processos cognitivos* que podem ser trabalhados para efetivar este potencial através de *realizações* novas e de maior qualidade. Não considerando que haja uma hierarquia de estruturas que determinam as possibilidades de realização ao longo do tempo, a inteligência passa a ser vista como um conjunto de processos cognitivos *treináveis*. [grifos do autor]

MATHIAS (1997) assume que a inteligência pode se modificar. Esta modificação não se dá pelo processo de construção de novos esquemas, que é um processo criativo em si, mas sim pode existir a melhora de qualidade dos processos cognitivos através do *treinamento* destes processos.

Acredita-se que a inteligência não possa ser treinada, pois o treinamento pressupõe ação sem compreensão. Sabe-se que o pensar verdadeiro busca a causalidade verdadeira dos fatos e é crítico, no sentido de que não aceita respostas prontas e referendadas no passado. Este pensar percebe a realidade em constante mudança e é capaz de compreender as relações de partes com o todo. O pensar verdadeiro não é cópia, não é treino: o pensar verdadeiro tem como objetivo não somente agir sobre si mesmo, mas sua meta é a transformação da realidade.

A crítica que se faz a esta idéia de *treinamento da inteligência* é que ela é sustentada por meio de receitas. Por exemplo, STERNBERG (2000) descreve os passos a seguir para que se obtenha sucesso através do uso apropriado da *inteligência prática*. GARDNER (1995) também escreve um manual que pretende ensinar como colocar em prática a teoria das *Inteligências Múltiplas*. Talvez a questão a ser colocada para a educação seja outra: a de como possibilitar que cada sujeito possa construir o conhecimento de modo a ter sua inteligência e seu ritmo de aprendizagem valorizados.

Viu-se, portanto que não faz sentido interpretar a inteligência como uma

---

<sup>10</sup> O autor faz parte da equipe que desenvolveu e implantou o Projeto de Desenvolvimento de Potencialidades (PRODEP) nos Colégios Militares.

habilidade treinável. Para muitos autores e cientistas, porém, ela é mensurável.

### 1.1.1 TESTES DE INTELIGÊNCIA

PIAGET (1958) afirma que os conhecimentos obtidos através da psicologia da inteligência dão origem a, pelo menos, um tipo de aplicação prática, que são os testes de inteligência. Ele cita Binet e a escala métrica da inteligência, afirmando que aquele pesquisador estava consciente da dificuldade existente na tarefa de medir a inteligência. PIAGET (1958, p.197) acrescenta que o teste Binet-Simon serviria para “determinar a frequência de êxitos em função da idade: a inteligência é então avaliada pelos avanços e retardamentos relacionados com a idade estatística média das soluções justas.”. O autor referido argumenta que estes testes de inteligência fornecem estimativas rápidas e práticas do nível global da inteligência do sujeito. Ainda segundo ele: “Entretanto, esses testes medem apenas o *rendimento*, sem atingir as operações construtivas como tais. Como exatamente disse Piéron, a inteligência, assim concebida, exprime essencialmente um julgamento acerca do valor sobre um comportamento complexo.” [grifo do autor] (PIAGET, 1958, p.197).

A escala Stanford-Binet, ou teste de QI, pode ser aplicado a crianças a partir dos dois anos de idade até a idade adulta. Ele consiste de quinze sub-testes, entre eles o de *vocabulário* (realizado com figuras para crianças não alfabetizadas), onde é pedido que se diga o significado de certas palavras; *compreensão*, quando o indivíduo necessita demonstrar que compreende determinadas normas sociais e culturais; *absurdos*: deve-se apontar para os absurdos ou incongruências contidas em determinadas imagens; *relações verbais*, visando a capacidade de juntar objetos ou idéias que pertencem a um mesmo grupo ou que têm algo em comum; *matrizes*, que são questões não lingüísticas que visam testar a capacidade de raciocínio lógico e

compreensão de padrões, relações e desenhos.

Desde cedo os testes de inteligência foram alvos de críticas. STERNBERG (2000) critica o Stanford-Binet principalmente por ser ele um teste culturalmente injusto e favorecer claramente a população Norte Americana, além de não fornecer subsídios de comparação com outros testes de inteligência.

Pode-se criticar os testes de inteligência pelo fato de que o conteúdo de seus itens reflete experiências mais comuns na classe média, faixa da população que seria mais beneficiada na testagem. Diferenças de gênero também podem afetar o desempenho nos testes, segundo ALENCAR (2001a, p.27)

Conforme apontado por Halpern (1997), escores de testes de inteligência devem ser interpretados levando-se em consideração o gênero do indivíduo que foi submetido ao teste. Segundo a autora, tendem a obter escores mais altos nas tarefas que requerem velocidade perceptual, habilidades motoras finas, produção e compreensão de prosas complexas e uso de informação fonológica e semântica na memória a longo prazo. Por outro lado, os homens tendem a ter melhor desempenho em tarefas que exigem transformação na memória de trabalho viso-espacial, respostas espaço-temporais e raciocínio matemático-abstrato.” (ALENCAR, 2001a , p.27)

Porém, as diferenças de pontuação em testes de QI devido a diferenças de gênero não chegam a ser tão significativas quanto às diferenças de pontuação médias que ocorrem entre diferentes classes sociais. SCHIFF (1994) questiona a causa de testes de inteligência feitos por filhos de operários produzirem resultados 12 pontos, em média, abaixo do desempenho medido em filhos da família de classe média. A explicação para este fato, segundo ele, não pode ser atribuída a fatores genéticos, mas sim a fatores sociais.

Quando foram idealizados, os testes de inteligência visavam detectar crianças que necessitavam ser inseridas em classes especiais. No meio pedagógico atual, os testes de QI procuram avaliar como a criança se adapta ao meio escolar. Socialmente, os testes acabam por legitimar as desigualdades na escola. Estudos confirmaram que alunos filhos da classe média têm melhores condições culturais, por

isso se adaptam melhor ao sistema escolar, portanto, produzem resultados melhores em testes padronizados que crianças das classes desfavorecidas. Estes não se adaptam tão bem por não possuírem as mesmas condições de se ajustar ao currículo escolar, que privilegia a cultura das classes dominantes. O mesmo se dá com os testes de inteligência. O resultado é a reprodução das injustiças e da idéia de que há classes sociais que nascem para estudar e desempenhar papéis de liderança na sociedade e classes que nascem destinadas a obedecer e a ocupar os lugares mais baixos na escala da produção.

Este determinismo genético torna possível a reprodução de uma ideologia e o desperdício da inteligência dos filhos da classe operária. SCHIFF (1994) esclarece que tanto o sistema de notas da escola, como o sistema de respostas adotado no teste de QI contribui para a exclusão social dos mais pobres. Por exemplo, ao ser perguntado, em um teste de conhecimentos gerais, sobre o porquê de se elegerem deputados, existiria uma resposta correta: dizer que a população é muito numerosa para poder se reunir em sua totalidade para fazer as leis. Se uma criança responde simplesmente “para fazer leis”, a sua resposta não é considerada correta. O autor sintetiza que esta comparação ilustra uma característica peculiar deste tipo de provas, que é a discriminação em relação à linguagem das classes populares.

Ao se fazer uso dos testes de QI para permitir o acesso das crianças a níveis mais elevados de estudo, cometem-se injustiças, pois é sabido que o segredo do sucesso escolar não se encontra nos genes, mas sim, no caso do sucesso na escola tradicional, no acesso que a criança tem a determinados bens culturais que são privilegiados por ela.

Do mesmo modo, ao se usarem testes de inteligência e parâmetros acadêmicos para a identificação do possível superdotado, acaba-se por desperdiçar uma quantidade enorme de talentos, que poderiam estar se beneficiando de programas de enriquecimento para o desenvolvimento de talentos, já que certas habilidades não são privilegiadas no meio escolar.

## 1.2 A IDENTIFICAÇÃO DO SUPERDOTADO

Conceituar o indivíduo superdotado é tarefa complexa. Viu-se que o conceito de superdotação é mutável e reflete o que uma determinada cultura valoriza como características do talento em determinado período. Além disso, na prática, um único indivíduo pode apresentar múltiplas habilidades. Talvez por esta razão a maior parte dos pesquisadores concorde com a conceituação oficial, descrita nas diretrizes da Educação Especial<sup>11</sup> do Ministério da Educação para a área das altas habilidades:

*A Política Nacional de Educação Especial [grifo do autor] (1994) define como portadores de altas habilidades/superdotados os educandos que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora.*<sup>12</sup> (BRASIL, 1995a, p.17)

Apesar de o superdotado, de acordo com a definição acima, poder apresentar várias aptidões ou capacidades mais desenvolvidas, é pelo talento intelectual e o bom desempenho escolar que este é identificado na escola. O talento artístico é encaminhado para a escola de artes, assim como o psicomotor acaba sendo encaminhado para o treino esportivo, para que estes esperem pela descoberta e reconhecimento de seus talentos dentro de suas áreas específicas.

O material que atualmente regula as atividades de educação especial são os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1999), que trazem em seu texto sugestões de adaptações curriculares e estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais<sup>13</sup>. Lá, pode-se encontrar uma conceituação mais resumida do

---

<sup>11</sup> “Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” (BRASIL, 2002, p.12)

<sup>12</sup> Para a reprodução completa da definição e caracterização do superdotado, ver Anexo 1.

<sup>13</sup> São consideradas necessidades especiais no referido documento: superdotação, condutas típicas, deficiência auditiva, física, mental, visual e múltipla. (BRASIL, 1999, p.11)



termo superdotado, que conserva as mesmas caracterizações, mas deixa de descrever os tipos específicos de superdotação. No documento consta que a superdotação envolve “Notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes; capacidade psicomotora.” (BRASIL, 1999, p.25)

Vê-se que os documentos oficiais são atualizados e modificados. Porém, a conceituação do superdotado continua a mesma. Conclui-se que o tratamento deste aluno não tem merecido forte consideração por parte dos órgãos oficiais.

Outra concepção de superdotação adotada em documentos ministeriais é aquela proposta por Renzulli e que aparece em ALENCAR (2001a) , bem como no documento oficial do MEC (BRASIL, 1995b) . Segundo esta outra concepção, os superdotados ou talentosos são indivíduos capazes de alto desempenho e que possuem habilidades evidentes. O autor preconiza que estes sujeitos devam ser identificados por profissionais competentes para que possam desenvolver suas habilidades a fim de que sejam usadas em benefício de diferentes grupos sociais. Não são definidas áreas do saber ou do fazer nas quais o sujeito possa ser considerado habilidoso, deixando uma variedade de opções para que se avalie o indivíduo superdotado. Porém, o autor vai restringir o campo de ação do indivíduo superdotado através da proposição de um modelo.

Neste modelo encontram-se a capacidade acima da média, o envolvimento com a tarefa e a criatividade entrelaçados. O núcleo, ou seja, a intersecção das três habilidades indicam a presença de superdotação. Para caracterizá-la, o indivíduo deve apresentar este núcleo de habilidades de forma constante não somente no meio familiar, mas também entre os amigos e em ambiente escolar.

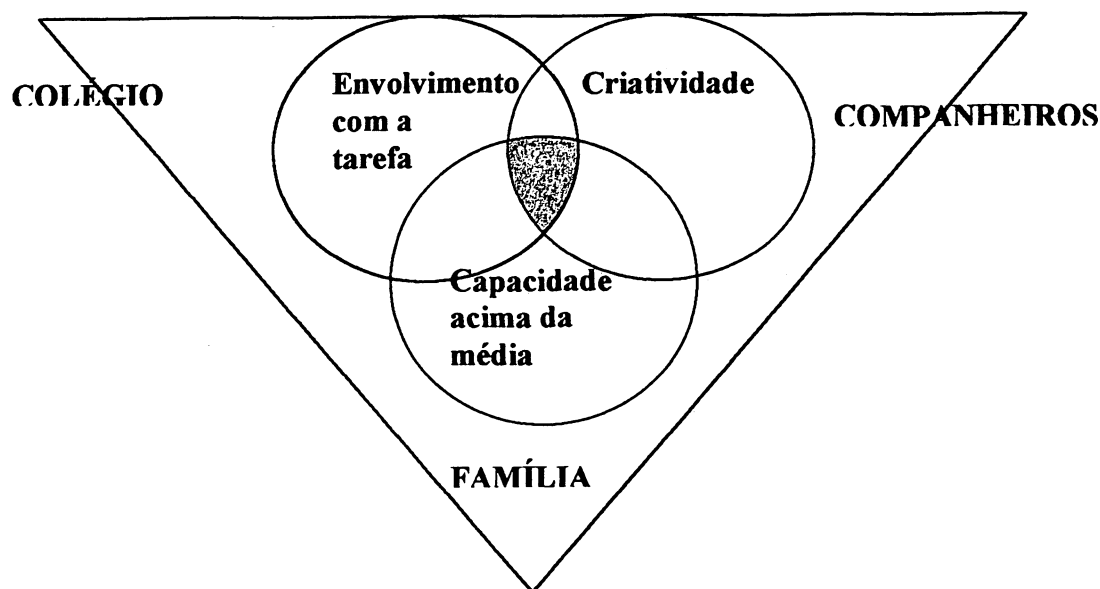


FIGURA 1 – MODELO TRIÁDICO DA SUPERDOTAÇÃO (BRASIL, 1995)

Cada um dos conglomerados de traços apresenta algumas características específicas. A *capacidade acima da média* compõe-se dos comportamentos observados no sujeito que sejam comprovadamente superiores a uma média, em qualquer campo do saber ou fazer. Um problema na comprovação da capacidade superior é o estabelecimento de qual seja a média, ou o normal de certos campos do fazer e do pensar. O *envolvimento com a tarefa* são os comportamentos observáveis através da demonstração de expressivo interesse, motivação e empenho pessoal nas tarefas que realiza nas diferentes áreas. A *criatividade* são os comportamentos observáveis através da demonstração de traços criativos no fazer ou no pensar, expressos de diversas maneiras, que podem ser verbal, gestual, plástica, teatral, musical, entre outras formas de expressão.

Os superdotados se distinguem dos demais do mesmo modo que qualquer indivíduo se diferencia do seu semelhante, por sua personalidade, sua atitude pessoal

adaptativa, seus estilos de entender o mundo, agir e pensar. Entretanto, por se tratar de um grupo minoritário, com peculiaridades próprias, podem-se detectar traços comuns, que irão depender do tipo de superdotação e dos condicionamentos sócio-culturais que, muitas vezes, levarão os superdotados a reforçarem determinados modelos de comportamento. É preciso lembrar que as diferenças individuais que existem entre todas as pessoas evitam que exista um tipo de superdotado modelo, e até mesmo de um só tipo de superdotação.

### 1.2.1 CARACTERÍSTICAS DO INDIVÍDUO SUPERDOTADO

Independentemente do conceito de superdotação/altas habilidades que se adote, os indivíduos talentosos possuem certas características que puderam ser observadas por diversos pesquisadores da área.

MIRA (1988, p.6) afirma que o “superdotado caracteriza-se pela magnitude de sua potencialidade, pela expressividade de sua performance e pela constância de seus talento e aptidões.” A autora acrescenta que o superdotado costuma se destacar dentro de um grupo: “É interessante observar, como um fenômeno de comportamento grupal, que o superdotado perturba o seu grupo e o desafia, porque foge ao padrão normal de expectativas, provoca comparações e leva os membros do grupo, em certas ocasiões, a sentirem-se inferiorizados e incompetentes.”(MIRA, 1988, p.8)

O aluno destaque, aquele que apresenta uma performance excepcional na área acadêmica e aquele que apresenta vasto vocabulário e desenvoltura ao falar seriam considerados superdotados de acordo com esta concepção.

SANTOS (1988, p.18) enfatiza a importância da produção do indivíduo: “O ponto de partida para a identificação do indivíduo superdotado, de talento ou criativo, em qualquer área é, em geral, um desempenho (trabalho real) acentuadamente diferente do usual e produtivo, isto é, que conduza a melhores resultados. Não basta,

pois, ser diferente; é preciso que a diferença seja vantajosa sob um aspecto ou outro”. Manifestações esporádicas de criatividade e/ou inteligência fora do comum não bastam para que se afirme que o indivíduo é superdotado. É preciso que haja uma constância nos traços, manifestada através das produções do sujeito. Novamente vê-se que, em ambiente escolar, esta forma de identificação do talento favorece a produção intelectual do sujeito, já que este é o aspecto mais valorizado e mais observado na escola.

Este autor também destaca que, ao lado da inteligência, a criatividade é um dos traços marcantes presentes nos indivíduos superdotados. Também menciona traços já identificados por MIRA<sup>14</sup>, tais como “rapidez, facilidade de aprendizagem, pensamento abstrato, flexibilidade, maturidade, curiosidade, habilidade de trato, rapidez de compreensão, senso crítico, autonomia de atuação, liderança, originalidade, fluência ideativa, etc.” (SANTOS, 1988, p.22-23). Enfatiza a importância de não deixar se confundir pela ocorrência de fatos isolados ao identificar um portador de altas habilidades e lembra que os comportamentos citados devem se manifestar de forma permanente e habitual para que se caracterize a superdotação do indivíduo.

São tantos os aspectos apontados como característicos de superdotação, que pode-se questionar se, de uma maneira ou de outra, grande parte dos sujeitos que obtiveram sucesso acadêmico e chegaram até a universidade poderiam ser considerados superdotados.

A relação entre rapidez e altas habilidades é comum, assim como é comum associar-se falta de rapidez ou atraso no desenvolvimento cognitivo com falta de inteligência. A precocidade da criança na leitura é considerada um sinal de alta inteligência, enquanto seu ritmo mais lento na aquisição desta pode ser interpretado como falta de aptidão para aprender. Aliás, o não aprendizado da leitura na época certa é motivo de repetência escolar nas séries iniciais. FREITAS (1998) concluía em 1992 que a reprovação atestava um dos efeitos nefastos da escola, que é o de excluir os que

---

<sup>14</sup> MIRA, M. *Desenvolvimento psicológico do superdotado*. São Paulo: Atlas, 1979.

não conseguem se adaptar ao sistema de ensino da língua materna e demoram a aprender. A autora lembra que o ensino da língua escrita em nosso país não é adequado a nenhuma criança, mas que ele representa a única fonte de aprendizado para as crianças vindas das classes trabalhadoras. As crianças ditas precoces, geralmente são estimuladas a ler fora do ambiente escolar, por isso apresentam um ritmo rápido, que se traduz em sucesso escolar. Já as crianças provenientes das classes trabalhadoras, dependentes exclusivamente do aprendizado escolar, não conseguem lograr sucesso, sendo, em grande parte, excluídas já nas primeiras séries do ensino formal.

SCHIFF (1994) lembra que rapidez nem sempre pode ser associado a superdotação:

Nosso ensino valoriza a rapidez. Rapidez do desenvolvimento: confunde-se inteligência com precocidade. Rapidez de respostas: confunde-se inteligência com agilidade. Em nossa opinião, é preciso desconfiar de uma precocidade e de uma agilidade muitas vezes obtidas em detrimento de outras qualidades intelectuais. Os tratados de medicina descreveram cérebros doentes, que funcionam como computadores: são os dos 'idiotas sábios'. Esses infelizes 'superdotados' são capazes de calcular mentalmente a uma velocidade fenomenal, mas, por outro lado, são muito limitados em seu desenvolvimento. (SCHIFF, 1994, p.154)

A precocidade em si, portanto, não é parâmetro suficiente para caracterização do superdotado. Alguns autores descrevem o superdotado como um ser a parte, capaz de ver o mundo de uma forma totalmente diferente dos demais seres humanos. Este é o caso de LANDAU (2002), que, ao descrever a criança superdotada, identifica muitas características. Entre as capacidades perceptivas, a autora afirma que o superdotado teria a capacidade de observar algo livre de influências ou preconceitos para examinar peculiaridades e de identificar relações entre fatos que podem levar a novos problemas, além de enxergar o lado divertido dos fatos. A observação de fatos com tal visão ingênua e livre de preconceitos parece ser impossível a qualquer sujeito vivo, pois cada sujeito é um sujeito psicológico e que enxerga os fatos de acordo com

seus próprios filtros.

Um ponto de contato entre LANDAU (2002) e outros autores que se dedicam ao estudo do comportamento e características do superdotado, é o fato da criatividade estar presente na vida deste sujeito mais dotado que a média dos indivíduos normais, pois o conceito de criatividade freqüentemente é associado com atributos positivos, tais como originalidade, invenção, novidade e descoberta.

A criatividade parece servir ao sujeito de alguma maneira. ALENCAR (2000) observa que o pensar de forma criativa e independente encontra-se presente no perfil do profissional desejado pelo atual mercado profissional em função das rápidas mudanças que afetam o mundo do trabalho e que exigem novas formas de pensar e aproveitar os potenciais de cada um.

Em pesquisas sobre o perfil desejável do profissional para o atual mercado de trabalho, a capacidade de pensar de uma forma criativa e independente encontra-se necessariamente presente. Isto em função do reconhecimento crescente de que a era de turbulência e incerteza está apenas começando, prevendo-se um ritmo progressivamente mais rápido de mudanças. Estas vêm afetando diretamente o mundo do trabalho, exigindo novas formas de liderança, novos valores, e melhor aproveitamento do potencial de cada um. (ALENCAR, 2000, p.17)

É neste sentido que emergem as metodologias que pretendem ensinar a ser criativo e que possibilitam a construção de um ser superdotado. Nos dias de hoje, a possibilidade de se educar para a criatividade pode ser associada com a competitividade e a obtenção de maiores chances de vencer na vida e obter uma boa colocação no mercado de trabalho. PARRAT-DAYAN (2001, p.120) analisa que “pretende-se educar os indivíduos para a criatividade, e para isto procuram-se os meios que permitam que todo mundo seja criativo, que todo mundo vire gênio, como se a criatividade fosse um produto que se fabricasse.” Ela contrapõe que a questão não deveria estar centrada na idéia de um indivíduo precisa ser criativo de modo a ser competitivo, mas que a criatividade é desejável na vida de uma pessoa que tenha o

desejo de viver de modo mais prazeroso.

Vários autores se propõem a descrever receitas de como ser criativo ou de como se pode propiciar um ambiente que estimule a criatividade, tanto em sala de aula como no lar.

ALENCAR (2001b) admite que não há uma unanimidade quanto ao fato de o ambiente familiar desempenhar papel fundamental para a estimulação de indivíduos criativos, mas, apesar disso, ela destaca cinco características existentes no meio familiar capazes de estimular a criatividade, que podem se resumir no cultivo da independência e autoconfiança das crianças, proveniente de uma relação não possessiva entre pais e filhos; atitude permissiva dos pais, no sentido de estimular o entusiasmo e independência dos filhos; criação de um ambiente favorável ao autoconhecimento por parte dos filhos; flexibilidade dos pais quanto ao desejo dos filhos de explorar o mundo e a ausência de comportamento crítico e/ou punitivo quanto aos sentimentos de independência dos filhos e suas atitudes criativas.

Esta é uma receita de invenção de atmosfera criativa em ambiente familiar que, se for interpretada do modo como é posta, corre o risco de desconsiderar o papel dos limites na educação dos filhos. Neste caso, a educação para a criatividade vai contra a educação moral, que será tópico de discussão no próximo capítulo.

A promoção da atitude criativa na escola também pode ser favorecida. Em seu artigo *Condições favoráveis ao desenvolvimento do talento criativo*, ALENCAR (2001b) demonstra que os vários pesquisadores que se propuseram a estudar a promoção da criatividade na escola, colocam sobre o professor a responsabilidade maior de facilitar o afloramento da criatividade em seus alunos. Segundo a autora, este professor deve ser capaz de ouvir seus alunos e levar em conta suas opiniões; promover o trabalho com a diversidade (de materiais e condições); ajudar o aluno a encarar o erro como uma oportunidade para novas indagações; fazer com que o aluno se livre de bloqueios emocionais; trabalhar com técnicas de educação do pensamento e resolução de problemas em sala de aula.

Tais características listadas por ALENCAR (2001b) são muito parecidas

com o que se espera promover em uma sala de aula que favoreça o desenvolvimento sócio-moral dos alunos.

Dentre as características em ambiente escolar que podem obstaculizar o florescimento do pensamento criativo, a autora destaca características da escola de linha tradicional, que trabalha em uma perspectiva empirista, que são: a ênfase em uma única resposta certa; ênfase na reprodução do conhecimento; baixa ou nenhuma expectativa quanto ao potencial criativo do educando, destacando a falta de rendimento do aluno ao invés de valorizar suas experiências; limitação do conhecimento ao livro texto e ênfase à disciplina rígida que exige que o aluno seja passivo e obediente.

Neste ponto, criatividade, promoção de autonomia moral e intelectual parecem necessitar das mesmas condições para serem construídas em ambiente escolar.

Em ALENCAR (2001b) este desenvolvimento encontra-se associado a uma possibilidade de competir com melhores chances de sucesso no mercado.

É difícil negar tal tendência do mercado de trabalho invadindo a escola nos dias de hoje. O perigo reside na preparação de mentes mais aptas somente para obterem um desempenho melhor no mercado de trabalho competitivo, sob o risco de estar-se educando mentes brilhantes, às vezes, para implementar idéias alheias visando o lucro, ao invés de usar seus potenciais e sua criatividade para a cooperação e resolução dos problemas que afetam a nação, em busca de um futuro melhor não só para si mesmo, mas para todos.

### 1.3 PROGRAMAS DE ATENDIMENTO AO SUPERDOTADO

É sabido que o progresso da humanidade se deve, em grande parte, aos inúmeros gênios, cientistas, inventores, pesquisadores, professores e outros seres



dotados de habilidades superiores à média da população. É, portanto, difícil negar que as potencialidades dos seres humanos constituem-se em riqueza e progresso para as nações e que o desenvolvimento destas potencialidades é uma necessidade fundamental para as nações que aspiram a um futuro melhor. SANTOS (1988, p.15) adverte que:

Embora a genialidade e a existência de ‘dons’ especiais tenham, em muitos casos, sido tratadas como algo anormal que justificava, nas sociedades primitivas, o isolamento ou a punição daqueles que assim se caracterizavam, o amparo e o incentivo ao progresso e a criatividade parecem estar associados às civilizações superiores. *Quanto mais desenvolvida uma cultura, maior é seu interesse em detectar e estimular o surgimento de novas potencialidades.* Os povos subdesenvolvidos, como os indivíduos medíocres, não valorizam – ou até temem – aqueles que lhes parecem superiores. [grifos meus]

O país que mais investe no desenvolvimento de potencialidades na atualidade é Israel, como já foi observado anteriormente. Já os Estados Unidos da América parecem ser os que há mais tempo investem neste tipo de educação especializada, com projetos que datam do início do século XX.

Em pesquisa recente, da qual participaram quatorze países<sup>15</sup>, o *World Council for Gifted and Talented Children* (WCGTC)<sup>16</sup> realizou um levantamento cujos resultados (CLARK, 2002) fornecem um panorama de como se encontra a educação de indivíduos superdotados no mundo.

No relatório final<sup>17</sup> consta que todos os quatorze países respondentes possuem algum tipo de educação especial para superdotados. Muitos países relatam que os serviços são oferecidos somente em algumas áreas dos países e que os serviços são frequentemente limitados. Chama a atenção a observação de que na Espanha, apesar de a legislação ser excelente em relação ao atendimento ao superdotado, a

---

<sup>15</sup> Austrália, Brasil, Canadá, Alemanha, Hong-Kong, Indonésia, Jamaica, Coreia, Nova Zelândia, Filipinas, África do Sul, Espanha, Formosa e Estados Unidos.

<sup>16</sup> Conselho Mundial para Crianças Superdotadas e Talentosas.

<sup>17</sup> Um resumo deste relatório pode ser encontrado no Anexo 2 deste trabalho.

aplicação prática da lei enfrenta sérios problemas. O mesmo parece acontecer com o Brasil, que aparece naquele relatório como um grande país no qual o atendimento especializado ao jovem talentoso em idade escolar existe em menos de dez cidades.

O atendimento ao superdotado no Brasil se dá, em sua grande maioria, através de programas especiais. Dentre eles se destaca o Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento – CEDET – que funciona em Lavras, Minas Gerais. O CEDET atende diversos alunos talentosos de várias escolas municipais, estaduais e particulares da região sob a forma de programa de enriquecimento.

Na rede pública de ensino, a secretaria de ensino especial que atende ao maior número de alunos talentosos é a Secretaria de Educação Especial do Distrito Federal que, segundo ALENCAR (2001a), atendia, em 1997, 210 alunos que participavam de programas especiais oferecidos por aquele órgão público.

Outros estados citados por ALENCAR (2001a) que implantaram programas para alunos que se destacam na área acadêmica são o Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Pará e Rio Grande do Sul, além do Programa de Desenvolvimento de Potencialidades dos Colégios Militares de diversas cidades, entre elas Curitiba, Porto Alegre, Juiz de Fora e Campo Grande.

Apesar da existência desses programas, a autora se ressentia da escassez de iniciativas voltadas para a educação do superdotado no Brasil, devido aos reduzidos investimentos na criação de novos programas e na formação de professores para atuarem nesta área da educação especial.

A especialização do professor, em âmbito mundial, para o trabalho com alunos talentosos se dá de diferentes formas: cursos de graduação em universidades; formação em serviço dentro de escolas públicas e centros pedagógicos. A Jamaica, por exemplo, possui universidades para o professor, enquanto Hong-Kong oferece cursos de curta duração em universidades e em sua secretaria de educação. Já a Austrália oferece treinamento a professores em conferências e seminários patrocinados por associações para superdotados. CLARK (2002, p.3) conclui:

Enquanto 14 países representem uma pequena amostra daqueles representados pelo Conselho Mundial, o panorama de serviços fornecido por esta amostra é tanto esperançosa como preocupante. Fica claro que existe uma grande gama de programas sendo oferecida a crianças superdotadas em âmbito mundial. Também fica claro que ainda há muito a ser feito em todos os países se quisermos dar a esta população distinta de crianças experiências educacionais adequadas. Para oferecer-lhes oportunidades e desafios que permitirão seu crescimento e assegurarão que suas habilidades não serão perdidas para eles mesmos ou para seu mundo, nós, que somos seus defensores, temos muito trabalho pela frente. [tradução livre]

No que diz respeito a modificações curriculares para o atendimento ao superdotado, o mesmo relatório levanta que a aceleração e o enriquecimento são as modificações mais comumente oferecidas aos alunos superdotados, embora existam outros tipos de programas previstos para o atendimento especial aos talentosos.

### 1.3.1 OPÇÕES DE ATENDIMENTO

Em junho de 1994, dirigentes de mais de oitenta países se reúnem na Espanha e assinam a Declaração de Salamanca, documento importante para a garantia de determinados direitos educacionais. Através daquele documento, a escola regular inclusiva é eleita como meio eficiente capaz de combater a discriminação, já que fica determinado que a escola regular deve receber todas as crianças, independentemente de suas condições intelectuais, físicas, sociais, emocionais ou lingüísticas.

Em 1995, são lançadas no Brasil os *Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial* (BRASIL, 1995a), juntamente com as *Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos* (BRASIL, 1995b), dois livretos da série Diretrizes do Ministério da Educação. Os documentos propõem uma dezena de alternativas de atendimento ao aluno portador de altas habilidades, que são os programas de enriquecimento, programas de aceleração, atividades especiais,

agrupamento especial, atendimento específico para o desenvolvimento de talentos, atendimento interescolar, programa de aprendizagem diferenciada, orientação individual ou grupal, utilização de serviços ou centros de recursos didáticos e programas protótipo, que se compõem de mais de um tipo de atendimento organizado em forma de programa.

Porém, a previsão de funcionamento de tais alternativas de atendimento por meio de diretrizes educacionais não significa que elas estejam sendo incorporadas pela escola em seu cotidiano. Apesar da pouca mobilização do sistema educacional para o atendimento ao superdotado, a modalidade de maior destaque no Brasil parece ser o programa de enriquecimento em educação. PATI (1988, p.69) assim descreve o programa de enriquecimento, que é a modalidade de atendimento observada na presente pesquisa:

São experiências que proporcionam uma ampliação e/ou um aprofundamento de conhecimento e/ou vivências que permitam um maior desenvolvimento do superdotado quanto às suas habilidades e interesses. Este enriquecimento pode ocorrer na própria sala de aula com o aprofundamento e ampliação dos temas curriculares; em grupo especial, com uma programação enriquecedora paralela ao currículo pleno da escola; com gênios: grupos de enriquecimento com programa diversificado.

É sabido, no entanto, que o sistema educacional brasileiro enfrenta diversas dificuldades para atender seus alunos de modo satisfatório. Tais dificuldades se acentuam quando se trata de atender às diversas necessidades especiais dentro do ensino regular. Nos *Parâmetros Curriculares para a Educação Especial* (BRASIL, 1999) são sugeridas modificações e adaptações curriculares para que se preste atenção às necessidades do portador de altas habilidades em sala de aula regular. Tais adaptações consistem em:

Para alunos com superdotação // Evitar sentimentos de superioridade, rejeição dos demais colegas, sentimentos de isolamento etc.; // Pesquisa, de persistência na tarefa e o engajamento em atividades cooperativas; // Materiais, equipamentos e mobiliários que

facilitem os trabalhos educativos; // Ambientes favoráveis de aprendizagem como: ateliê, laboratórios, bibliotecas etc.; // Materiais escritos de modo que estimule a criatividade: lâminas, pôsteres, murais; inclusão de figuras, gráficos, imagens, etc., e de elementos que despertem novas possibilidades. (BRASIL, 1999,p.48)

*As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2002) prevêem o atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais preferencialmente na rede regular de ensino, através das modificações curriculares e da individualização dos procedimentos pedagógicos para poder atender as diferentes aptidões dentro de sala de aula. O documento cita ainda que “o corpo docente, e não cada professor, deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a crianças com necessidades especiais.” (BRASIL, 2002, p.18) A função do educador não é a de dar todas as respostas e suprir todas as necessidades dos alunos, mas orientá-lo, da melhor forma possível, para que o aluno com necessidades especiais, em especial o aluno portador de altas habilidades possa perceber seus talentos e não se imagine apenas como um aluno diferente, mas como um indivíduo que possa contribuir e colaborar com o grupo.

## **CAPÍTULO 2**

### **SOBRE A AUTONOMIA**

Por bem ou por mal, professores estão engajados na educação social e moral.

Rheta DeVries e Betty Zan (1998)

A educação social e moral está presente incondicionalmente na prática escolar. DEVRIES e ZAN (1998, p. 35) afirmam:

Algumas pessoas julgam que a escola não deveria se preocupar com a educação social e moral, mas deveria centrar-se no ensino de temas acadêmicos ou na promoção do desenvolvimento intelectual. O problema com essa visão é que a escola influencia o desenvolvimento social e moral quer pretenda fazer isso ou não. Os professores comunicam continuamente mensagens sociais e morais enquanto dissertam para as crianças sobre regras ou comportamentos e quando administram sanções para os comportamentos das crianças. Portanto, a escola ou a creche não podem ser livres de valores ou neutros quanto a esses.

De acordo com esta afirmação, vê-se que a escola não pode limitar-se ao papel de transmissora de conteúdos e de reprodução de ideologias. A escola é o espaço privilegiado onde se pode construir conhecimento e autonomia.

De que autonomia se fala? O que se quer dizer quando se afirma que o fim de toda a educação seria a autonomia moral e intelectual do educando? O presente capítulo se faz necessário para que se esclareça de modo conceitual em que autonomia se estava pensando quando se foi à pesquisa de campo para verificar em que medida um programa de desenvolvimento de talentos direcionado para alunos e alunas com indicadores de altas habilidades poderia favorecer a autonomia moral e intelectual daqueles que dele fazem parte.

Para realizar uma revisão da literatura sobre a autonomia, escolheu-se aqueles autores que tratam o conhecimento e a moral como algo a ser construído pelo sujeito em interação com o mundo, isto é, aqueles que se posicionam epistemologicamente como interacionistas.

## 2.1 O JUÍZO MORAL

PIAGET inicia seus estudos sobre a moral na criança em sua obra *O Juízo Moral na Criança*, originalmente publicado em 1932. LA TAILLE (1994, p.10) classifica-a como “um marco na história da reflexão humana sobre a moralidade”, por apresentar valiosos conceitos sobre a moral que ainda hoje, setenta anos após a publicação da primeira edição, servem de referência para estudos sobre a moral. O valor da obra, afirma LA TAILLE (1994, p.17), reside ainda no fato das pesquisas serem originais, pelas ligações das análises com conceitos sobre moralidade existentes na época e pela articulação deste objeto de pesquisa com o desenvolvimento geral da criança, ou seja, PIAGET (1994) não dissocia o desenvolvimento moral do cognitivo, nem do social.

*O Juízo Moral na Criança* é dividido em quatro grandes capítulos, que vão tratar da relação das crianças com as regras dos jogos; da relação do adulto com a criança em termos de respeito unilateral ou mútuo e da maneira como se desenvolve o senso de moral na criança. Um último capítulo é reservado ao esclarecimento de como autores como Durkheim, Fauconnet, Pierre Bovet e J.M. Baldwin concebiam a moral em sua época.

Já no início de *O Juízo Moral*, PIAGET (1994) adverte: “Nesta obra não se encontrarão, de modo algum, análises diretas da moral infantil, tal como ela é vivida na escola, na família, ou nos grupos infantis. Propusemo-nos a estudar o juízo moral e não os comportamentos morais.” (PIAGET, 1994, p.21) Aí está definido o recorte que

o autor deseja imprimir à sua obra: as ações morais são precedidas de juízos, percepções sobre o agir moral. É este julgamento separado da ação moral propriamente dita que vai ser descrito na obra.

Mas, o que é moral neste contexto? Para PIAGET (1994) a moral consiste num sistema de regras. A essência da moralidade aparece no respeito do indivíduo pelas regras. O conceito de moral é bem mais abrangente do que o saber quais são as regras justas e obedecê-las, ou como se deve agir em determinada situação: ele abrange a reflexão sobre o porquê da existência das regras e na motivação do indivíduo para seguir determinadas regras e outras não.

A educação moral passa a ter, neste sentido, o papel de fazer com que a criança ou adolescente se conscientize do papel exercido pelas regras em uma sociedade que deve cooperar. Como ressalta VINHA (2001, p.39): “Queremos, na verdade, que ela vá se conscientizando sobre a necessidade de existir determinadas normas nas relações entre as pessoas; queremos que ela acredite realmente, ou melhor, que esteja pessoalmente convicta da importância de seguir certos valores morais, como o respeito por si e pelos outros.”

As mesmas reflexões feitas com relação à educação moral das crianças são válidas também para o adulto. Refletir sobre o aspecto da moralidade que diz respeito à cooperação é de suma importância para educadores, já que se os valores morais não estiverem interiorizados no educador, as crianças demonstrarão sua incapacidade de seguir as regras, especialmente quando a figura do adulto, representando a autoridade, não se fizer presente. A obediência às regras mediante vigilância do adulto é uma das características da moral heterônoma, como descreve PIAGET (1994).

Quando ele estuda o desenvolvimento do juízo moral na criança, ele o faz pela observação e inquérito acerca da atitude de diversas crianças, de diferentes idades, em relação à consciência que elas tinham em relação às regras do jogo de bolinhas de gude. PIAGET (1994) observa quatro estágios no que diz respeito à prática das regras. O primeiro estágio pode ser classificado de motor e individual, pois não há consciência do jogo em si. A criança é capaz de pegar e manipular as bolinhas, mas ela é



governada por regras motoras e não por regras coletivas.

O segundo estágio é descrito como *egocêntrico*, pois a criança recebe do exterior o exemplo de regras codificadas. Isto acontece entre dois e cinco anos. Porém, mesmo imitando as regras que vêm de fora, a criança joga, sozinha ou com parceiros, sem se preocupar em ganhar, não atentando para o exercício e uniformização das regras. “Em outros termos, as crianças desse estágio, mesmo quando juntas, jogam ainda cada uma para si (todas podem ganhar ao mesmo tempo) e sem cuidar da codificação das regras. É esse duplo caráter de imitação dos outros e de utilização individual dos exemplos recebidos que designaremos pelo nome de egocentrismo.” (PIAGET, 1994, p.33)

Um terceiro estágio vai aparecer por volta dos sete ou oito anos. É o estágio de *cooperação nascente*. Os jogadores já procuram competir no jogo, e para que esta competição se torne possível, surge a necessidade de cooperação e unificação das regras. Porém, neste estágio PIAGET (1994, p.33) nota que: “se os participantes chegam, em sua maioria, a se entenderem durante uma única e mesma partida, ainda reina uma variação considerável no que se refere às regras gerais do jogo.” Ele chegou a esta conclusão ao entrevistar diferentes meninos nesta faixa etária separadamente. Ao serem interrogados sobre as regras do jogo de bolinhas, nenhum deles pareceu jogar sob as mesmas regras que os demais, a julgar pelas informações conflitantes acerca das regras.

Somente por volta dos onze ou doze anos surge um quarto estágio na prática, que é o que PIAGET (1994) denomina de *codificação das regras*. O pesquisador observa que nesta idade o jogo é regulado por regras minuciosas e que há concordância entre os jogadores, mesmo quando entrevistados separadamente, no que diz respeito ao conteúdo das regras do jogo.

Desta maneira a criança age em relação às regras. A moralidade na criança se desenvolve aos poucos, e esta depende de sua interação com o meio. A consciência moral (o juízo das regras) não é inata, mas sim construída pela criança. Neste sentido, PIAGET (1994) distingue três estágios na construção da moralidade: a *pré-*

*moralidade*, o *realismo moral* ou *heteronomia* e o estágio da *autonomia moral*. Através das características destes três estágios, pretende-se mostrar a evolução do juízo moral na criança.

### 2.1.1 O primeiro estágio : a pré-moralidade

Todas as crianças, desde o nascimento são egocêntricas, ou seja, não diferenciam pontos de vista que não são seus. Neste primeiro estágio não existe, para o bebê, a diferença entre o mundo e seu próprio ser. O mundo pode ser resumido aos esquemas de agir que possui, às sensações e às suas próprias impressões. O bebê, nesta fase, é incapaz de perceber um desejo diferente do seu, e nem que existe no mundo um certo ou errado. Por este motivo este é o estágio da *anomia*, pois existe o desconhecimento da existência de regras.

Ao crescer, a criança transfere a fonte da verdade. Com o contato com o mundo adulto, ela passa da *anomia*, quando suas próprias idéias são a fonte da verdade, para a *heteronomia*, que consiste em colocar a fonte da verdade em um ou mais seres considerados superiores, conseqüentemente em ser governado por estes indivíduos.

### 2.1.2 O segundo estágio: o realismo moral

O estágio do *realismo moral* é descrito por PIAGET (1994, p.93) como “a tendência da criança em considerar os deveres e os valores a elas relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso”. Este período caracteriza-se pelo pensamento egocêntrico, pela heteronomia moral e pela obediência da regra assim como ela é colocada (ao pé da letra) , além de uma concepção objetiva

da responsabilidade, que se resume em avaliar atos em função de sua materialidade, ao invés de avaliá-los por sua intencionalidade.

O conceito de egocentrismo em PIAGET (1994) não pode ser confundido com o conceito de egoísmo. O egocentrismo faz parte do desenvolvimento da criança e se caracteriza pela incapacidade que ela demonstra em diferenciar seu ponto de vista do ponto de vista dos outros, ou seja, o ponto de vista das pessoas que a cercam deve coincidir com sua própria maneira de ver o mundo nesta fase.

PIAGET (1994) associa egocentrismo e imitação. Além da imitação, ele relaciona à fase egocêntrica da criança a crença que elas possuem na origem divina das instituições. Por exemplo, a criança desta fase acredita que as regras do jogo de bolinhas tem origem adulta, em uma autoridade, provavelmente em seu pai ou irmão mais velho.

O autor resume que “o egocentrismo infantil é então, em sua essência, uma indiferenciação entre o eu e o meio social” quando “as próprias tendências dominam o espírito, sem que este o perceba, na medida em que não são reduzidas ou conscientizadas pela cooperação.”(PIAGET, 1994, p.81)

Uma característica desta fase é o desenvolvimento da linguagem, que parte do monólogo para o *monólogo coletivo*, ou seja, as crianças falam, dentro de um grupo, sem ter a intenção de serem entendidas e sem exigir resposta.

Da mesma forma, por achar que sua visão de mundo é compartilhada por todos, ao perguntar para uma criança egocêntrica onde ela mora, ela poderá muito bem responder que mora *na casa azul*, acreditando que esta informação seja suficiente para indicar a alguém onde fica sua casa.

VINHA (2001) diferencia o egocentrismo na relação dos pequenos e adultos e entre as próprias crianças. No primeiro caso, o egocentrismo caracteriza-se pela dificuldade das crianças em entender o porquê das regras e a conseqüente relutância em obedecê-las. Como a regra, para a criança egocêntrica, provém da autoridade, ela aceita obedecê-la por respeito a esta autoridade e não pelo sentimento de que a regra deve ser seguida. Este respeito do pequeno pelo adulto é chamado de *respeito*

*unilateral*. É importante lembrar que não é qualquer adulto que representa a autoridade para a criança: ela respeitará ordens e regras estabelecidas por um adulto pela qual ela tem admiração.

FREITAS (2003) resume o conceito de *respeito unilateral* em PIAGET:

Piaget denominou respeito unilateral à valorização não-recíproca de indivíduos. Esse sentimento é gerado em uma relação coativa, cujo protótipo é a relação estabelecida entre a criança e os mais velhos, particularmente, os seus pais. O valor atribuído pela criança ao adulto acarreta duas importantes consequências: 1) a criança adota a escala de valores do adulto respeitado: imita os exemplos que ele lhe dá, assume seus pontos de vista, etc. 2) a criança reconhece um direito constante do adulto de dar ordens e prescrever normas de conduta. (FREITAS, 2003, p.76-77)

O respeito é dito unilateral porque se a criança se vê na obrigação de respeitar o adulto e suas ordens, o caminho inverso não é verdadeiro.

A criança é dita, então, heterônoma. A heteronomia se estabelece porque a criança acredita que a fonte da regra é o adulto. O respeito à regra se dá mais pelo respeito à pessoa que a impõe, do que por uma consciência de que se deve cooperar.

Já nas relações egocêntricas entre iguais, VINHA (2001, p.56) assinala:

...esse egocentrismo aparece como um obstáculo à coordenação dos diferentes pontos de vista e ações. Por exemplo, a criança vê a colega brincando com uma boneca. Como ela também quer brincar vai até lá, e simplesmente, pega-a, ocasionando, certamente, uma briga. Assim, ao estudar as características do desenvolvimento infantil, percebe-se que a criança não tira o brinquedo da outra porque é 'malvada', 'invejosa' ou 'egoísta', mas porque ainda não consegue coordenar pontos de vistas divergentes, no caso ambas querem a mesma boneca.

Este olhar teórico sobre o desenvolvimento da criança pode ajudar a prática do educador que enfrenta o tipo de conflito descrito há pouco. Não há mérito na resolução do problema pelo adulto, mas que este pode ajudar a criança pequena a enxergar a situação sob outro foco, já que ela não é capaz de realizar esta descentração

sozinha. Somente mais tarde em seu desenvolvimento é que a criança acaba por superar este egocentrismo natural dos primeiros anos de vida.

Ainda na relação da criança com o adulto, PIAGET (1994) observou que é das relações de heteronomia que surgem as primeiras formas do dever na criança.

A regra, proveniente de um adulto autorizado, é vista como imutável e sagrada. PIAGET (1994) observa que ao pedir para crianças que se encontram neste estágio mudassem as regras do jogo de bolinhas, estas se recusavam terminantemente a fazê-lo, opondo-se a transformações de qualquer espécie nas regras que foram transmitidas pelos mais velhos.

A noção de responsabilidade é objetiva, ou seja, a criança avalia os atos “não em função da intenção de quem os desencadeou, mas em função de sua conformidade material com as regras estabelecidas.” (PIAGET, 1994, p.94) O pesquisador pôde observar este realismo na noção de responsabilidade da criança por meio de histórias e interrogatórios. Em suas pesquisas ele observa que quanto menor for a criança, mais esta se utiliza de julgamentos morais baseados na responsabilidade objetiva, não levando em conta as intenções presentes nas diferentes situações.

Um exemplo de par de histórias contadas por PIAGET (1994) é a comparação da situação vivida pelo menino, que, ao ser chamado pela mãe para jantar, entra na cozinha e esbarra, sem querer, em quinze xícaras, que acabam sendo quebradas por descuido. A outra história é a do menino que se aproveita da ausência de sua mãe para pegar doces no armário e, ao tentar alcançá-los, acaba por quebrar uma xícara.

PIAGET (1994), ao perguntar para as crianças entrevistadas qual dos dois personagens era mais *vilão*, constatou que as crianças de até seis anos consideravam que tinha mais culpa a criança que deixou cair quinze xícaras do que aquela que quebrou apenas uma, pois o prejuízo material no primeiro caso é bem maior. Mas ele também nota que as crianças pequenas são capazes de distinguir e de considerar a intencionalidade dos atos. Mesmo assim elas consideram como mais grave o primeiro caso. O pesquisador formula, então, a hipótese de que “as avaliações baseadas apenas

no prejuízo material são um produto da coação adulta refratada através do respeito infantil, mais do que um fenômeno espontâneo da psicologia da criança.” (PIAGET, 1994, p.108) Segundo ele, as crianças respondem deste modo porque os adultos são muito rigorosos ao lidar com os descuidos da criança.

A responsabilidade objetiva vai dando lugar à noção de responsabilidade subjetiva, que considera a intencionalidade dos atos praticados, à medida que a criança cresce e consegue se opor às reações adultas. PIAGET (1994) considera que a atitude cooperativa dos pais, que criam uma atmosfera de compreensão e de ajuda, facilita a saída da criança do estágio do realismo moral. Ele interpreta que deste modo “a criança se encontrará, desde então, não em presença de um sistema de instruções que exigem uma obediência ritual e exterior, mas de um sistema de relações sociais tal, que cada um obedece como pode às mesmas obrigações, e isto por respeito mútuo.” (PIAGET, 1994, p.113)

Tais reflexões são válidas tanto na família como na escola. VINHA (2001, p.82) ressalta que “ao compreender a maneira da criança ser e agir, o educador pode atuar de maneira mais adequada e condizente com o desenvolvimento da criança.”

A saída da criança do estágio do realismo moral se dá por volta dos sete anos. Ela estará, então, entrando no estágio da autonomia.

### 2.1.3 O terceiro estágio: a autonomia

Ao crescer, a criança heterônoma descobre que as regras são válidas tanto para adultos como para crianças. Ela percebe também que o adulto não é totalmente coerente ao estabelecer regras, pois ora lhes são permitidas certas ações, ora não são. Esta transição ocorre quando os sentimentos iniciais de respeito unilateral começam a transformar-se e o adulto começa a ser desmistificado. A criança, então, busca o respeito de si, dando início ao respeito mútuo. “Com o respeito mútuo, a criança vai

substituindo, progressivamente, suas relações embasadas tão-somente na submissão à autoridade, passando a fundamentá-las também na reciprocidade.” (VINHA, 2001, p.83)

O respeito mútuo é que vai garantir que a criança estabeleça em relação às regras um novo sentimento: o sentimento de interiorização das normas, ou seja, a criança obedece por sentir necessidade de fazê-lo, e não somente porque existe um sentimento de respeito à autoridade.

Ao passo que a criança se mostra pronta para a autonomia, o adulto, muitas vezes, não se mostra pronto pra deixar a criança sair da fase heterônoma. PIAGET (1994, p. 151) observa:

Parece, em muitos pontos, que o adulto faz tudo que está a seu alcance para encorajar a criança e perseverar em suas tendências específicas, e isto enquanto são precisamente importunas do ponto de vista social. Enquanto a criança, dotada de uma liberdade de ação suficiente, sai espontaneamente de seu egocentrismo para dirigir inteiramente seu ser para a cooperação, o adulto age, a maior parte do tempo, de modo a reforçar o egocentrismo infantil, sob seu duplo aspecto moral e intelectual.

VINHA (2001) ressalta que a atitude adulta de impor regras e verdades prontas e já inteiramente elaboradas às crianças, favorece o egocentrismo natural, o que auxilia o pensamento heterônomo, conduzindo à obediência pura, sem que haja espaço para reflexão. Por este motivo a cooperação precisa ser incentivada no meio educacional. FREITAS (2003, p.112) sintetiza a importância da relação entre iguais:

Os vínculos que a criança estabelece com seus pares são a principal fonte de relações cooperativas, nas quais o respeito unilateral dá lugar ao respeito mútuo. Há respeito mútuo quando os indivíduos ou grupos se atribuem, reciprocamente, um valor equivalente. Esse tipo de relação é possível, em um primeiro momento, entre indivíduos que compartilham opiniões, gestos e valores, como ocorre no companheirismo espontâneo que nasce entre as crianças e entre os adolescentes e, em geral, nas relações de amizade.

Cooperar, neste sentido, não pode ser igualado com consentir ou concordar.

A cooperação muitas vezes envolve discussões, mas de forma que haja trocas de pontos de vistas e de opiniões, de modo a fazer com que posições diferentes sejam confrontadas e entendidas por todos os participantes de um grupo.

Quando as ações entre os indivíduos encontram-se baseadas na reciprocidade, a necessidade da existência de regras se encontra interiorizada no sujeito, e ele se encontra apto a tomar decisões por si próprio, ele se encontra no estágio autônomo.

Nem todos os indivíduos chegam à autonomia. A escola tem um papel fundamental na promoção da autonomia de seus alunos.

## 2.2 PROMOVENDO A AUTONOMIA

O plano de PIAGET ao escrever sua obra não era o de construir um projeto pedagógico, porém, as implicações de sua obra na educação são inegáveis.

DEVRIES e ZAN (1998) interpretam que os jogos em grupo constituem em atividades positivas no que diz respeito ao desenvolvimento da criança.

### 2.2.1 O jogo e suas implicações.

A interação entre os sujeitos é fator fundamental no desenvolvimento moral e intelectual das crianças. É na relação com seus pares que as crianças têm a oportunidade de experimentar a troca de experiências em condições hierárquicas semelhantes. Os jogos e trabalhos em grupo oferecem a oportunidade para que as crianças experimentem relações de autonomia.

DEVRIES (1991) alerta, porém, que não é qualquer tipo de jogo que vai favorecer a cooperação entre os pares. Para ela, um bom jogo caracteriza-se pela



proposição de um desafio que exija a ação da criança no sentido de resolvê-lo e pela possibilidade de auto avaliação dos jogadores quanto ao próprio desempenho. Além disso, um bom jogo exige a participação ativa de todos os jogadores do início ao fim.

A aceitação do uso dos jogos não é um consenso, porém, entre pais, professores e diretores de escola. O jogo muitas vezes é visto com certo desdém pelos adultos que duvidam de seu valor para o desenvolvimento da criança. Manter uma criança na escola para que ela brinque pode parecer perda de tempo, neste sentido. Ao justificar o uso dos jogos em grupo na escola KAMII (1991, p.34) explica que o objetivo do uso dos jogos “é estimular o desenvolvimento da autonomia, e não ensinar a criança a jogá-los.” Ela afirma que a descentração e a coordenação de pontos de vista em indivíduos que já possuem os esquemas para tal pode ser favorecida pelos jogos. A superação do egocentrismo e a resolução de conflitos também são favorecidas pelos jogos em grupo.

O professor que toma para si o papel de resolver os conflitos entre as crianças, impede que estas se coloquem no lugar dos colegas, que vejam uma possibilidade de pontos de vista e opiniões diferentes das suas e de que alcancem a descentração necessária para saída da fase egocêntrica. DEVRIES e ZAN (1998, p.63) vêem na resolução de conflitos “um contexto rico para a cooperação”, pois a negociação é o caminho natural que as crianças encontram quando uma brincadeira é interrompida por conflitos de opiniões. Ao procurar coordenar seus próprios sentimentos com os do colega, a criança obriga-se à coerência na interlocução, desenvolvendo sua inteligência, bem como sua capacidade de ouvir a argumentação do outro.

Não só no jogo e trabalhos em grupo os pequenos têm chance de experimentar atividades que desenvolvem a autonomia.

### 2.2.2 Outras Fontes de Autonomia

A autonomia provém, principalmente, das relações de respeito mútuo, de reciprocidade e de cooperação. A autonomia é uma construção da criança, que pode ser facilitada ou não:

...para a criança ter a possibilidade de ir construindo gradualmente sua autonomia moral (*governar-se a si mesma*), faz-se necessário que ela conviva com adultos, num ambiente em que exista o respeito mútuo, e, portanto, a autoridade do adulto seja mínima. Visto que as raízes da autonomia moral encontram-se nas relações democráticas, esse ambiente deve propiciar trocas sociais entre pares, oportunidades de crianças assumirem pequenas responsabilidades e de tomar decisões, discutir seus pontos de vista, expressarem livremente seus pensamentos e desejos, investigar e estabelecer relações. Assim, não há respeito mútuo se a criança não experienciar relações de cooperação: e a cooperação ocorre necessariamente a partir da convivência da criança com seus pares. (VINHA, 2001, p. 85-86. grifos da autora)

Como fontes de autonomia, há uma série de atividades e aspectos a serem observados que podem proporcionar o desenvolvimento dos aspectos morais e intelectuais das crianças e que foram levantados por DEVRIES e ZAN (1991).

No que diz respeito à sala de aula, esta deve ser organizada de modo a satisfazer as necessidades físicas, emocionais e intelectuais da criança. As atividades são desafiadoras e o papel do professor é o de cooperar e favorecer a interação entre seus alunos.

Além disso, as crianças devem ter a sensação de responsabilidade em relação às regras da sala de aula, e isto é conseguido quando elas mesmas colaboram na elaboração de regras. Juntamente com o estabelecimento de regras, a tomada de decisão em conjunto é uma atividade na qual as crianças têm a oportunidade de praticar a cooperação e a conseqüente coordenação de pontos de vista. O professor que seleciona temas para discussões em grupo e orienta no estabelecimento de regras por seus alunos, está contribuindo para a redução da heteronomia das crianças.

A responsabilidade também é delegada aos alunos na hora da arrumação da sala de aula. Este momento é usado de modo a promover a necessidade moral nas crianças. Ao encorajar as próprias crianças a realizarem esta tarefa, o professor acaba por resumir sua autoridade e encorajar as crianças a se sentirem responsáveis por seu próprio espaço, fazendo-os refletir sobre as razões práticas para a limpeza do espaço físico que é comunitário.

O processo de votação leva as crianças a expressarem suas opiniões e desenvolverem o sentimento de igualdade ao perceberem que todas as opiniões são válidas no processo de decisão em grupo. Os alunos devem ser encorajados a expressar suas opiniões sempre que for possível. O processo de votação, em especial, permite que as crianças descubram que dentro de um grupo nem sempre prevalece a opinião de um indivíduo: vence a vontade da maioria, mas respeita-se também a opinião da minoria. A escolha dos temas de votação é muito importante para que esta envolva uma polêmica, sendo, portanto, significativa para os alunos.

Os dilemas morais<sup>18</sup> são uma outra fonte de discussão para que se estabeleça um ambiente cooperativo em sala de aula. O uso de dilemas morais favorece particularmente o raciocínio social e moral das crianças. A literatura e o cotidiano estão repletos de dilemas morais que podem ser usados como fonte de discussão. O importante é lembrar aos alunos que neste tipo de discussão não existem respostas certas ou erradas. Todas as idéias são levadas em consideração, pois o objetivo do uso de dilemas não é a resolução do impasse, e sim a promoção do raciocínio.

É necessário, então, que as crianças participem das escolhas, da elaboração de regras e tomadas de decisão para o desenvolvimento de um ambiente autônomo. O estabelecimento de tal ambiente significa que as crianças devem ter liberdade para participar das escolhas, mas não significa que elas não devem ter limites. Ao contrário,

---

<sup>18</sup> Um dilema moral é uma situação na qual reivindicações, direitos ou pontos de vista conflitantes podem ser identificados. Por exemplo, o dilema moral clássico usado nas pesquisas de Kohlberg (1984) é mostrado como o dilema de Heinz. A esposa de um pobre homem chamado Heinz está morrendo de uma forma rara de câncer. Um farmacêutico da cidade descobriu uma droga que salvaria sua vida: contudo, ele deseja R\$2.000 pela droga. Heinz não tem tanto dinheiro. Ele deve roubar a droga? Aqui, os direitos conflitantes são o direito de viver, da esposa de Heinz, e o direito à propriedade, do farmacêutico. (DEVRIES e ZAN, 1998, p.179)

o estabelecimento de limites faz parte da construção da mente autônoma.

### 2.2.3 Limites

A colocação de limites é tarefa do professor que deseja que seus alunos desenvolvam mentes autônomas. FREIRE (2002, p.118) afirma que “a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada.”. As questões sobre limites assumem, portanto, importante papel na educação, visto que a licenciosidade presente em algumas escolas tem levado a uma onda de desrespeito às normas, o que pode ser observado não somente entre crianças, mas também entre jovens e adultos. A falta de limites na sociedade é uma questão moral.

O problema que se coloca ao educador democrático é como trabalhar de modo a fazer possível que a necessidade do limite seja assumida no ambiente moral.

Uma importante contribuição na abordagem dos limites dentro do campo educacional é feita por LA TAILLE (2002). O autor interpreta os limites no campo moral em dois sentidos, que são o da restrição e o da superação.

Os limites, quando interpretados por sua faceta proibitiva, remetem à questão do dever moral. LA TAILLE (2002, p.25) resume que “os limites, no seu sentido restritivo, indicam fronteiras que não devem ser ultrapassadas, ações que não podem ser realizadas ou que não podem deixar de ser realizadas, logo, os limites remetem à restrição de liberdade que, em termos morais, chamamos *dever*.” [grifo do autor]

Definido o que é limite no sentido restritivo, coloca-se que estes não são facultativos em uma sociedade democrática, mas sim que os limites representam uma necessidade social. Visto que eles constituem uma necessidade da sociedade, logo eles devem fazer parte da educação. Para que se construam valores morais, esta questão é de fundamental importância.

A criança na fase da heteronomia aceita limites que lhes são impostos pelos

adultos. Nesta fase o educador não pode se eximir de fazer valer sua autoridade, pois, sendo as relações assimétricas neste estágio, ou seja, a criança aceita as ordens de um adulto que represente a autoridade, é papel do professor colocar limites a serem respeitados pelas crianças pequenas.

Quando o senso ético é desenvolvido no estágio de heteronomia dos pequenos, estes prosseguem em seu desenvolvimento moral, rumo à fase da autonomia, graças às relações cooperativas construídas dentro do ambiente educacional. A criança autônoma é aquela capaz de tomar decisões por si mesma, referendando os limites que ela mesmo sente que são justos e que contribuem para o estabelecimento de uma ordem social justa.

A não aceitação generalizada dos limites pelos jovens representa o não reconhecimento das regras na sociedade. LA TAILLE (2002, p. 30) escreve:

...a autonomia é uma superação da heteronomia, não uma alternativa à ela desde os primeiros anos da infância. Ora, o que pode estar acontecendo, hoje, com certas crianças e jovens, é que eles não desenvolveram um senso moral, não aceitam limites de forma alguma, recusam qualquer restrição de liberdade. Este quadro não corresponde nem à heteronomia moral, nem à autonomia: corresponde à anomia. Para que se conquiste a autonomia moral, é preciso que *aceite* pertencer a uma comunidade moral. Tal aceitação se dá antes da autonomia.

Uma outra concepção de limite remete à superação. Neste sentido, pode-se dizer que alguém supera seu limites no aspecto físico, no caso de atletas, por exemplo, ou também no aspecto psicológico, que seria o caso da superação da timidez e do medo. Pensar na superação de limites morais é mais raro.

Para fazer uma reflexão sobre superação dos limites morais, LA TAILLE (2002) escolhe Kant. FREITAS (2003) lembra que para Kant agir moralmente significa agir por dever. Ela escreve que: “No entanto, não basta agir conforme o dever para que nosso ato tenha um valor moral. Pode-se agir conforme o dever para obter um benefício, por medo da punição ou por vergonha ou, ainda, por prazer. De um ato

realizado de acordo com o dever, apenas podemos dizer que ele é lícito.” (FREITAS, 2003, p.62) Para ter valor moral, a ação precisa estar alicerçada em uma motivação interior.

LA TAILLE (2002, p.32) acrescenta que “uma pessoa pode até não ser má, no sentido de não realizar ações moralmente condenáveis, e ainda assim ser incapaz de promover o bem. É por essa razão que Kant também afirma que ao lado do dever de promover a felicidade dos homens, existe outro, também fundamental: a do *aperfeiçoamento pessoal*.” [grifos do autor], de onde ele deduz que o aperfeiçoamento pessoal no campo da moral significa a superação de limites a caminho da virtuosidade.

Assim como acontece com a colocação de limites restritivos, a superação dos limites também encontra dificuldades nos dias atuais. Esta dificuldade de superação pode ser atribuída à competitividade exacerbada, onde o agir é movido pela comparação com o outro, e não de acordo com princípios íntimos, a mediocridade referendada pela falta de crítica da sociedade, ao individualismo e à inversão de valores referentes às virtudes, já que “o generoso é ‘deixado para traz’, o humilde é ‘desprezado’, o justo é ‘otário’...” (LA TAILLE, 2002, p.33).

O autor lembra que a autonomia é construída pelo indivíduo, e que o desenvolvimento moral implica na superação dos próprios limites. Ele exemplifica como esta superação de limites pode ser trabalhada na escola.

Para tal, ele analisa um dilema pedagógico. Uma criança agride outra, e é necessária a intervenção de um adulto. Se o adulto pergunta pelos motivos do agressor ao bater no colega e a criança afirma que sente ódio, o que o adulto deve dizer? Eis o dilema: pode-se dizer que é compreensível o ódio pelo colega, mas é inadmissível a agressão física; ou pode-se dizer que é errado sentir ódio? A primeira afirmação impõe o limite à ação de bater no colega, mas a segunda limita o sentimento que levou à ação. LA TAILLE (2002) afirma que não é possível colocar limites restritivos sobre os sentimentos. É preferível trabalhar a afetividade das crianças, no sentido de superação de certos sentimentos. Desta forma é que os dois sentidos de limites podem ser trabalhados na escola: a existência de limites restritivos depende dos limites

psicológicos e morais a serem superados pelas crianças.

Os limites restritivos nem sempre podem ser impostos de forma autoritária por pais e educadores, no entanto. O autoritarismo constitui um obstáculo ao processo de construção da autonomia pelas crianças.

## 2.3 ASPECTOS OBSTACULIZADORES AO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA

Da mesma forma que foram destacados aspectos favorecedores da autonomia, destacam-se alguns aspectos que se tornam obstáculos à saída da criança de seu estágio heterônomo. Tais obstáculos podem ser traduzidos pelo tipo de ambiente sócio-moral estabelecido na sala de aula e pela epistemologia subjacente ao trabalho docente, que pode tanto favorecer, como obstaculizar a promoção da autonomia intelectual e moral do educando.

### 2.3.1 Ambientes sócio-morais autoritários: punições e recompensas

Em ambientes autoritários, na relação professor-aluno, predomina a coerção, sendo que o comportamento das crianças é totalmente regulado por fatores externos. O uso de punições e recompensas é comum. Punir a criança repetidas vezes leva a três consequências, explica KAMII (2003).

A primeira consequência, e a mais comum, é o cálculo de riscos. Quando a criança calcula os riscos ela repete a ação que a levou a ser punida, mas evitando ser descoberta. Outras vezes, ela calcula que a punição pode valer a pena, pelo prazer que sentirá ao praticar uma ação censurada por adultos.

Uma segunda consequência pode ser a conformidade. A criança conformista

é heterônoma por excelência, já que ela não precisa tomar decisões por vontade própria: basta acatar as decisões que partem da autoridade.

A terceira decorrência do uso de punições é a revolta. KAMII (2003, p.107) afirma que:

Algumas crianças comportam-se muito bem durante anos, mas decidem, num determinado momento, que estão cansadas de satisfazer a seus pais e professores todo o tempo e de que chegou a hora de começar a viver por si próprios. Podem então começar a envolver-se em vários comportamentos que caracterizam a delinquência. Estes comportamentos podem parecer atos autônomos, mas existe uma vasta diferença entre autonomia e revolta.

A autora esclarece que a revolta significa uma luta contra o conformismo, mas o fato de uma pessoa não ser conformista não significa que ela seja autônoma.

Para que as crianças possam desenvolver a autonomia moral, é necessário que diminua sobre elas o poder autoritário do adulto, que usa de punições e recompensas para reforçar ou desencorajar determinadas atitudes. É necessário que crianças sejam encorajadas a construir seus próprios valores morais.

Do mesmo modo que as punições, o uso de recompensas vai reforçar a permanência da criança no estágio da heteronomia. Assim como há crianças que obedecem às normas para evitar punições, há aquelas que o fazem para serem recompensadas. Há escolas que reforçam este sentimento de que se deve obedecer e fazer o bem para se recompensado, o que não ajuda o aluno a agir de forma autônoma. A obediência, nestes casos, provém da fonte externa de recompensa, e não de um sentimento íntimo de que certas normas devem ser obedecidas porque elas são razoáveis e contribuem para o crescimento do próprio indivíduo ou para o bem do grupo do qual ele faz parte.

Percebe-se que nem punições nem recompensas são benéficas na construção da autonomia. Porém, como observa KAMII (2003), Piaget reconhecia que não se passa pela educação, seja ela dos filhos ou educação formal, sem usar de sanções.



Todavia, há uma diferença entre a punição, ou sanção expiatória e a sanção por reciprocidade. A primeira é totalmente condizente com situações autoritárias e coercitivas. A sanção expiatória é aquela que a autoridade utiliza quando sente que seu poder é abalado pela obediência e que existe a necessidade de reconduzir alguém à obediência, por meio de uma repreensão. PIAGET (1994, p.161) explica que este tipo de punição é caracterizado por sua arbitrariedade, não havendo uma relação entre a natureza do ato sancionado e o conteúdo da punição. Importa que haja uma proporcionalidade entre a gravidade da falta e o sofrimento imposto pela sanção.

Já a sanção por reciprocidade relaciona-se mais com a cooperação, à medida que relaciona a sanção à natureza da falta cometida. Ela já não é arbitrária, mas motivada. KAMII (2003, p.109) esclarece que “as sanções por reciprocidade estão diretamente relacionadas com o ato que se deseja sancionar e com o ponto de vista do adulto, tendo o efeito de motivar a criança a construir por si mesma, regras de condutas através da coordenação de pontos de vista.” Por exemplo, se uma criança não demonstra consideração pelos integrantes de um grupo, ela pode ser excluída dele, para que ela própria tenha a oportunidade de decidir se vai mudar de comportamento e voltar para o grupo, ou vai ficar excluída. Outros tipos de sanção por reciprocidade incluem a apelação para a consequência material do ato, como é o caso da mentira e a consequente falta de confiança; a privação do objeto que foi mal usado pela criança e a reparação de um ato intencional ou de descuido.

PIAGET (1994) lembra que as sanções por reciprocidade precisam estar inseridas em um contexto de afeto e de respeito mútuo, sem o qual elas podem transformar-se em punições. KAMII (2003, p.11) lembra que “a criança que se sente respeitada em sua maneira de pensar e sentir é capaz de respeitar a maneira como os adultos pensam e sentem.”

A conquista da autonomia depende, portanto, da noção de justiça construída pelo sujeito. O papel do educador é fundamental para que se propicie um ambiente onde a criança possa construir sua autonomia. Por este motivo, a epistemologia do professor vai ser fundamental para que se atinja determinado fim na educação.

### 2.3.2 Os modelos pedagógicos e a construção da autonomia

A relação que o educador estabelece com o educando é de fundamental importância para a construção da autonomia. Não se pode esquecer, porém, que toda educação se dá dentro de um contexto específico, e que também o educador foi educado dentro de uma certa visão de mundo. BECKER (2001) afirma que existem três formas representativas das relações professor-aluno dentro de sala de aula. Ele as chama de pedagogia diretiva, pedagogia não-diretiva e pedagogia relacional.

A pedagogia diretiva parte do pressuposto de que o aluno nada sabe e que é função do professor transmitir-lhe conhecimento. É uma pedagogia que se baseia na reprodução de modelos e que se legitima por uma epistemologia empirista. KAMII (1991) compara a visão empirista ao ato de despejar água em copos vazios. Ela escreve que “cada professor tenta encher todos os copos até um certo nível e passa-os para o professor do próximo grau.” KAMII (1991, p.19) Neste modelo de ensino, afirma BECKER (2001), a disciplina escolar que reforça a heteronomia é exercida com rigor. O autor identifica que “o produto pedagógico acabado dessa escola é alguém que renunciou ao direito de pensar e que, portanto, desistiu de sua cidadania”. (BECKER, 2001, p.18) Conclui-se, portanto, que este modelo pedagógico não é facilitador da construção da autonomia nos educandos.

Uma outra pedagogia, a não-diretiva, é, segundo BECKER (2001), mais teórica do que prática, pela dificuldade que ela apresenta em ser implementada. Porém, ao pensar em um modelo hipotético, vê-se o professor como um *facilitador da aprendizagem*. O aluno, por suas próprias condições, já traz pronto dentro de si todo um saber, que só necessita ser organizado. O professor interfere o mínimo possível, pois o aluno, a princípio, toma suas decisões acertadamente. “É o regime do *laissez faire: deixa fazer*, que ele encontrará o seu caminho. O professor deve ‘policiar-se’ para interferir o mínimo possível.” (BECKER, 2001, p.19. grifos do autor) Em outras

palavras, o aluno já traz todas as possibilidades dentro de si, é só esperar que estas possibilidades amadureçam.

Uma epistemologia apriorista fundamenta este modelo pedagógico: existe a crença que o ser humano já nasce programado geneticamente, que seu conhecimento é fruto de sua herança genética.

Os limites, vistos como necessários na educação para autonomia, deixam de ser construídos por professores e alunos. Ao contrário da pedagogia diretiva, onde a disciplina é controlada rigorosamente, a indisciplina e falta de limites são características da pedagogia não-diretiva.

BECKER (2001) escreve que tanto o pólo do ensino, como o da aprendizagem perdem a força fecunda: julga-se que a aprendizagem aconteça naturalmente, sendo auto-suficiente e não se ensina por medo de interferir nesta auto-suficiência. O autor avalia que o resultado desta pedagogia conduz ao fracasso do professor, impossibilitado de ensinar, e do aluno, que não aprende, por não possuir subsídios para fazê-lo sem ajuda. O fracasso escolar, neste caso, é explicado como deficiência hereditária, e nada se pode fazer para superá-lo.

O caminho para a autonomia passa pelo reconhecimento de que o ser humano não é acabado, nem se acaba na bagagem hereditária. FREIRE (2002) escreve que a consciência do inacabamento entre homens e mulheres faz possível com que estes superem seus limites e se tornem produtores de conhecimento. Além disso, o educador ensina que o ser que se assume inacabado não sucumbe ao discurso da fatalidade, tão presente na pedagogia não-diretiva.

Ao contrário, FREIRE (2002) escreve que ensinar exige respeito à autonomia do educando. Para ele, tanto a atitude do professor autoritário, quanto a do professor licencioso não contribuem para a formação autônoma do aluno:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem (...); o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que 'ele se ponha em seu lugar' ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à

liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É nesse sentido que o professor autoritário (...) tanto quanto o professor licencioso rompe com a radicalidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade. (FREIRE, 2002, p.66)

Esta consciência da inconclusão é uma das características da pedagogia relacional, que é o terceiro tipo de pedagogia apresentado por BECKER (2002). O professor acredita que o aluno já chega à escola com saberes construídos, e que estes saberes servem de patamar para a construção de novos saberes. À pedagogia relacional correspondem os pressupostos epistemológicos do construtivismo. A disciplina é baseada no respeito mútuo e cooperação, onde há limites a serem construídos e limites a serem ultrapassados. O professor acredita na capacidade de seu aluno em reconstruir todo o conhecimento criado pela humanidade. O conhecimento não é transmitido, nem herdado: ele é construído.

Ao invés de *encher copos vazios*, KAMMI (1991, p.19) compara a visão construtivista a “plantas crescendo a partir de sementes. Cada folha cresce não por alimento vindo de fora, mas por diferenciação e coordenação dos elementos já desenvolvidos.”

A construção do conhecimento remete a um outro tipo de autonomia, que, ao lado da autonomia moral, é construída pela criança em interação com o mundo: é a autonomia intelectual.

## 2.4 AUTONOMIA INTELECTUAL

PIAGET (1998) explica que a autonomia intelectual é alcançada quando o raciocínio prevalece sobre a memória, quando a criança aprende a fazer funcionar por si mesma a razão, construindo suas próprias noções. Tais noções são construídas a partir de seu interior, e não são internalizadas diretamente a partir de ensinamentos

*transmitidos*. Por este motivo, a ação real, mais do que a palavra, são fonte primeira de construção do conhecimento.

PIAGET (1998) chega a afirmar que a falha maior da educação formal e causa dos fracassos escolares se encontra no fato de que o ensino se principia sobre a linguagem, com base na aula expositiva, quando poderia fazê-lo pela ação material e pela experimentação real. O processo de descoberta de como são estabelecidos os saberes é que o tornam significativos para a criança. Para PIAGET (1998, p.61): “O objetivo da educação intelectual não é saber repetir ou conservar verdades acabadas, pois uma verdade que é reproduzida não passa de uma semiverdade: é aprender por si próprio a conquista do verdadeiro, correndo o risco de despendar tempo nisso e de passar por todos os rodeios que uma atividade real pressupõe.”

A palavra autonomia é interpretada por KAMII (1991) como um termo político, que significa *autogoverno*, ao passo que heteronomia é interpretado como *ser governado por outrem*. No campo intelectual, as palavras adquirem o mesmo significado. Ela afirma que uma pessoa heterônoma é aquela que acredita em tudo que lhe dizem, sem questionamentos ou posicionamento crítico. Assim como acontece com a autonomia moral, o ambiente pedagógico tem grande influência no reforço tanto da autonomia, como da heteronomia intelectual.

A heteronomia intelectual é reforçada por diversos fatores. Entre eles encontram-se a exigência de uma única resposta correta para exercícios, e o uso de recompensas e punições em decorrência das respostas do aluno. KAMII (2003, p.114) exemplifica:

Os professores também usam sanções no âmbito intelectual para conseguir que as crianças dêem respostas ‘certas’ que eles querem ouvir. Um exemplo desta prática é a maneira de corrigir as folhas de exercícios. // Na aritmética da primeira série do primeiro grau, por exemplo, se uma criança escreve que ‘ $4+2=5$ ’, a maioria dos professores assinala isto como um erro.<sup>19</sup> // O resultado deste tipo de correção é que as crianças tornam-se convencidas

---

<sup>19</sup> KAMII (1991, p.115) completa seu raciocínio escrevendo que a melhor reação que o professor pode ter ao corrigir este exercício é a de perguntar ao aluno como ele chegou ao resultado. À medida que a

que a verdade advém somente da cabeça do professor.

Este tipo de crença, afirma a autora, faz com que as crianças se tornem mais heterônomas do que eram antes de ingressar na escola.

O erro, para BECKER (2001) deve ser considerado como instrumento de análise e como parte do processo de construção do conhecimento, e não como objeto de punição.

Além das punições, existem também as recompensas para os alunos que *acertam*. Entre as recompensas, vê-se o uso de estrelas, carimbos, notas altas e simpatia do professor. Tais recursos são tão prejudiciais à autonomia intelectual do aluno quanto o uso de sanções. Neste caso, a necessidade de aprender é exterior ao aluno. Além disso, o aluno que aprende para tirar notas altas, freqüentemente o faz pelo uso maior da memória do que do raciocínio.

Com currículos cada vez mais recheados de conteúdos e extensos programas a serem cumpridos, a qualidade do ensino é menos pensada em favor da quantidade de matéria ensinada. PIAGET (1998) se ressentia destas exigências do ensino moderno que inibem a curiosidade do educando e em nada colaboram para que ele construa, por si mesmo, um método que possibilite seu aprendizado pelo resto da vida. O pesquisador atesta sua preferência por um método que possibilite a autonomia do aluno e que o faça aprender por si mesmo suas noções “ao invés de deixar que a memória prevaleça sobre o raciocínio, ou submeter a inteligência a exercícios impostos de fora ...” (PIAGET, 1998, p.54)

Há uma espécie de consenso entre os autores pesquisados, de linha construtivista, em afirmar que a escola tradicional, infelizmente, não consegue promover a autonomia moral nem intelectual de seus alunos.

Para FREITAS (1998) e BECKER (2001) a escola tradicional tem falhado

---

criança tenta explicar seu raciocínio para a professora, a auto-correção surge naturalmente, ao coordenar seu ponto de vista com o questionamento do professor.

na sua função de produzir autonomia dentro da escola: o que se produz é ignorância. A produção de ignorância dentro da escola se dá com o uso de todas as metodologias de ensino centradas no professor e no conteúdo e que acabam por reproduzir ideologias dominantes e excluir o aluno que não consegue se adaptar. A disciplina escolar também produz ignorância, à medida que impede a ação do aluno.

KAMII (1991;2003) analisa que a heteronomia intelectual é reforçada quando o conhecimento é imposto de fora, já pronto, no caso da pedagogia cujo pólo autorizado a ensinar é o professor, em conjunto com a exigência de respostas corretas. O mesmo vale para o uso de punições e recompensas, que não deixam que o aluno tome consciência de uma necessidade interior tanto no tocante ao respeito às regras e à construção do conhecimento. Ela é enfática ao escrever que “se alguma criança sair da escola pública com autonomia, esta deverá ser atribuída a fatores alheios à responsabilidade da escola, tais como pais, irmãos, colegas e outros indivíduos importantes na vida da criança.” (KAMII, 1991, p. 23)

Por fim, PIAGET (1998) também professa sua descrença na escola tradicional em promover a autonomia de seus alunos:

Mas a escola tradicional não conhece outro relacionamento social além daquele que liga um professor, espécie de soberano absoluto detentor da verdade intelectual e moral, a cada aluno considerado individualmente: a colaboração entre alunos e mesmo a comunicação direta entre eles acham-se assim excluídas do trabalho da classe e dos deveres de casa (por causa das ‘notas’ a serem atribuídas e da atmosfera de exame...)

Concluindo, vê-se que tanto a autonomia moral e intelectual são construídas pelo sujeito em interação com o mundo. O sujeito não nasce autônomo, ele passa obrigatoriamente por estágios. Rumo à autonomia, o indivíduo aprende a respeitar o adulto, que, a princípio, é a fonte maior de obediência. A esta obediência cega se dá o nome de heteronomia. O estágio heterônomo da criança pode ser reforçado ou não, dependendo das relações que o pequeno mantém com o adulto. Com relações

cooperativas e de respeito mútuo, a criança vai, aos poucos, internalizando a noção de moral, passando à autonomia. Do ponto de vista intelectual, vê-se que o respeito ao saber do educando e o respeito à sua capacidade de construir conhecimento também podem facilitar seu desenvolvimento rumo à autonomia. O papel que a educação desempenha neste processo é fundamental. O próprio PIAGET (1998, p. 61) ensina:

Na realidade, a educação constitui um todo indissociável, e não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha que se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente. Reciprocamente, porém, se a sua moral consiste exclusivamente em uma submissão à autoridade adulta, e se os únicos relacionamentos sociais que constituem a vida da classe são os que ligam cada aluno individualmente a um mestre que detém todos os poderes, ele também não conseguiria ser ativo intelectualmente.

Em síntese, é esta autonomia moral e intelectual que se deseja verificar facilitada ou obstaculizada pelo uso de uma metodologia de ensino do pensamento utilizada em um programa de enriquecimento da educação especial na área de superdotação e talentos. É esta a análise que será feita no próximo capítulo.



## CAPÍTULO 3

### O PENSAR AUTÔNOMO – QUESTÃO DE *KNOW HOW* OU DE *SAVOIR-FAIRE*?

Pensar não se reduz, acreditamos, em falar, classificar em categorias, nem mesmo abstrair. Pensar é agir sobre o objeto e transformá-lo.

Jean Piaget

#### 3.1 O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE POTENCIALIDADES

O PRODEP - Programa de Desenvolvimento de Potencialidades constitui programa de enriquecimento voltado para o atendimento de estudantes que possuem indicadores de altas habilidades. Foi criado pela equipe da Professora Marsyl METTRAU, da Associação Brasileira para Superdotados – ABSD - e, nos anos de 1994 a 1996 foi desenvolvido no Colégio Militar do Rio de Janeiro ainda como projeto piloto. Aprovado pela Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial, DEPA<sup>20</sup>, iniciou-se em meados de 1996, a sua expansão e implantação nos Colégios Militares de Porto Alegre, Curitiba e Juiz de Fora.

De acordo com a equipe que criou o projeto, busca-se, oferecendo atividades enriquecedoras nos campos social, emocional e cognitivo, viabilizar o desenvolvimento pleno e natural das potencialidades individuais de cada aluno selecionado de forma integrada à sua escola e grupo social (BRASIL, 2000). O fato da participação no Programa ser restrita a uma pequena parcela de alunos selecionados para participar dos encontros confere um caráter elitista ao mesmo, mesmo que o objetivo maior seja o do desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

No PRODEP é adotado, além da definição de superdotação do Ministério de

---

<sup>20</sup> DEPA: Órgão do Exército Brasileiro encarregado de regular e dirigir o sistema de colégios militares.

Educação (BRASIL, 1995a), o conceito segundo o qual pessoas superdotadas e talentosas são aquelas que, por motivo de suas habilidades evidentes, sejam capazes de alto desempenho. Elas devem ser identificadas por profissionais qualificados e necessitam de programas educacionais e serviços complementares, sob um aspecto não acadêmico, além daqueles usualmente oferecidos nos programas regulares das escolas. (BRASIL, 2000).

De acordo com o relatório de atividades do PRODEP, acredita-se que para identificar o indivíduo superdotado é necessário que o sujeito possua “um conjunto de três características funcionando dinamicamente: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. É importante assinalar que nenhuma das três isoladamente caracteriza superdotação” (BRASIL, 2000, p.10).

No caso do programa em questão, a habilidade acima da média é medida pelas notas do aluno que está passando pelo processo de identificação. Para que se considere um aluno apto a fazer parte o programa, este deve apresentar média escolar acima de 9 (nove) e mantê-la desde o começo do ensino fundamental até a 5ª série. Este critério desconsidera que os alunos que estão sendo selecionados para participação no programa provêm de instituições de ensino diversas, que possuem sistemas de avaliação diferenciados. Questiona-se em que medida as notas alcançadas nas séries iniciais, e mesmo na quinta série do ensino fundamental refletem a qualidade dos aspectos cognitivos desta criança, visto que o sistema educacional brasileiro é bastante heterogêneo.

O envolvimento com a tarefa é determinado pela indicação de professores da 5ª série, através do preenchimento de uma ficha de observação de alunos. Nesta ficha é pedido aos professores que indiquem seis alunos para participar do PRODEP. Os alunos indicados são aqueles que demonstraram interesse e envolvimento com tarefas específicas dentro de sala de aula no decorrer do ano letivo. A ficha é distribuída aos professores de cada disciplina da 5ª série. Porém, corre-se o risco de obter informações filtradas pela subjetividade do professor, que pode escolher alunos já privilegiados pelo sistema de avaliações formais da escola.

Tanto a criatividade, como a fluência verbal, são medidas no teste de redação *As Minhas Mãos* (ANTIPOFF, 1970). Segundo a autora do teste “o número de palavras escritas, ou produzidas por minuto, representam um dado bem característico: nove a dez palavras por minuto representam um alto índice de correlação com o desenvolvimento ou vivacidade intelectual. (ANTIPOFF, 1970, p.8). Importante observar que com a utilização deste teste, reduz-se vivacidade intelectual à rapidez. A avaliação é feita de maneira que um aluno que produza um texto em prosa e que atinja uma média de nove a dez palavras por minuto, não importando o conteúdo de sua prosa, seja considerado mais vivaz do que aquele que produz um texto poético e com menor fluidez verbal.

ANTIPOFF (1970) sugere ainda critérios que caracterizariam a presença da criatividade do aluno na redação. A função imaginativa, segundo a autora pode se manifestar de quatro maneiras, a saber: a) a presença de metáforas ou estilo literário na redação; b) o uso de proposições condicionadas, que servem de material concreto para formação de hipóteses; c) a manifestação de devaneios e d) projeção para o futuro, no sentido de apresentar planos ou projetos durante a elaboração da redação.

A criatividade, segundo ALENCAR (2001), é o que faz o ser humano projetar-se no futuro e modificar sua realidade presente. Porém, a presença de sentenças hipotéticas e a menção a planos futuros na redação não garantem a criatividade do aluno que a escreve. Nem mesmo o uso de linguagem literária é um parâmetro seguro, já que a literatura é contemplada pelo ensino de língua materna na escola tradicional, e seu uso em um teste de redação pode estar exprimindo a capacidade do aluno em reproduzir no teste dissertativo aquilo que é ensinado em sala.

Portanto, aliar a criatividade e superdotação à produtividade do aluno relativizam a eficiência dos métodos de identificação deste sujeito em ambiente escolar. Um conjunto de critérios pré-estabelecidos que pretensamente seriam aplicáveis a qualquer população não são, necessariamente, o melhor método de se escolher os alunos que vão participar do programa, pois a escolha pode estar sendo feita antes mesmo da aplicação dos instrumentos. Iguala-se alta *performance* com

indicadores de altas habilidades nos alunos.

Pode-se esquematizar o processo de escolha dos alunos levando em conta seis critérios:

1. Indicação de professores;
2. Rendimento escolar da 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental acima da média 9 (nove);
3. Rendimento escolar da 5ª série do Ensino Fundamental acima da média 9 (nove);
4. Criatividade;
5. Fluência verbal acima da média.
6. Teste de inteligência com resultado excelente.<sup>21</sup>

Os alunos escolhidos para integrar o programa de enriquecimento são aqueles que, após todos os levantamentos e análise de dados disponíveis, tiverem atingido cinco ou seis dos critérios pré-estabelecidos que foram citados acima.

A regularidade do Programa é anual e, desde 1997, uma nova turma é iniciada todos os anos, quando os alunos escolhidos para o programa cursam a 6ª série do Ensino Fundamental. O programa atende, portanto, crianças com 11 anos de idade, em média.

Como objetivos do programa são descritos:

---

<sup>21</sup> Teste de inteligência: é utilizado somente o teste de matrizes progressivas de Raven. STERNBERG (2000, p. 52) define este tipo de teste:

Neste subteste, a pessoa, vendo matrizes de figuras das quais falta uma parte, precisa escolher a melhor entre várias alternativas para completar o espaço em branco. As matrizes têm uma longa história no negócio dos testes de QI. Na verdade, as Matrizes Progressivas de Raven, que consistiam exclusivamente em problemas de matrizes de figuras, têm sido consideradas por alguns como uma das avaliações mais puras da inteligência em geral; é considerada um modelo de justiça cultural, por não ter palavras e, para seus proponentes, transcender o conteúdo cultural.

## Objetivos Gerais

Formar uma equipe multidisciplinar para atuar em programa de enriquecimento (treinamento em serviço); desenvolver propostas de atendimento específico voltado para os alunos que apresentem indicadores de altas habilidades; favorecer o amplo desenvolvimento dos aspectos intelectual e afetivo de alunos de altas habilidades; preparar o alunado para ser multiplicador das atividades do programa de enriquecimento.

## Objetivos Específicos

Oferecer a alunos com indicadores de altas habilidades uma metodologia criativa, não acadêmica, através de programa de enriquecimento; favorecer o reconhecimento social do talento e da superdotação nesta instituição e em outros grupos sociais; favorecer o aumento da curiosidade intelectual do grupo de professores envolvidos ou não com as séries atendidas pelo projeto; aumentar o interesse, participação e compromisso da família no processo do desenvolvimento global do aluno, através de reuniões e orientações, sempre que necessário; revitalizar os estudos sobre as capacidades humanas, o funcionamento da inteligência e da criatividade. (BRASIL, 2000, p.6-7)

Ao estabelecer como meta do Programa o amplo desenvolvimento intelectual e afetivo dos alunos que apresentam altas habilidades, é necessário que se defina estes termos, para que se possa saber se o objetivo está ou não sendo atingido. Quando se entende que o desenvolvimento intelectual é alcançado pela conquista da autonomia de aprender por uma necessidade interna de construção de conhecimento novo, e não por imposição do sistema escolar, pode-se afirmar que esta é uma preocupação do Programa local, por uma série de mecanismos que fazem funcionar esta proposta educacional e que serão analisadas mais adiante.

Da mesma forma, pode-se entender o desenvolvimento afetivo de diversas maneiras. Constatou-se, por meio das observações realizadas pela pesquisadora, que o Programa provoca o sentimento de cooperação e respeito mútuo entre as crianças pela forma como são conduzidos os encontros e pelas estratégias utilizadas para a resolução de problemas.

Os objetivos gerais restantes são atingidos através da formação de equipes para trabalho com portadores de altas habilidades pela Associação Brasileira para

Superdotados – ABSD - no Rio de Janeiro e a execução das três etapas previstas do PRODEP. A formação das equipes se dá por meio do treinamento intensivo de professores de qualquer área do conhecimento para o trabalho com altas habilidades. É desejável que o docente não tenha experiência prévia com este tipo de trabalho, pois o elemento surpresa faz parte do treinamento.

A falta de construção própria de conhecimento na área faz com que o professor incumbido de trabalhar com os superdotados repita exatamente os procedimentos aprendidos no treinamento, por medo de cometer erros em uma área do conhecimento que *não é sua*. BECKER (2003) afirma que a ação docente possui características peculiares e que, portanto, sua formação precisa ser diferenciada. Ao passo que um trabalhador de linha de montagem produz um produto acabado, a prática do ensino não o faz. É importante que o professor saiba como se constitui o conhecimento, e para que esta reflexão se dê não pode haver treino. Ele é enfático:

O treinamento é a pior forma de se entender, na prática e na teoria, a produção escolar do conhecimento, porque atua no sentido da destruição das condições prévias do desenvolvimento. À medida que o treinamento exige o fazer sem compreender, separando a *prática* da teoria, ele subtrai a matéria-prima do reflexionamento, anulando o processo de construção das condições prévias de todo desenvolvimento cognitivo e, portanto, de toda aprendizagem, uma vez que o reflexionamento do fazer ou da prática é a condição necessária do desenvolvimento do conhecimento. (BECKER, 2003, p. 69, grifos do autor)

A falta de autonomia dos professores *treinados*, que lhes rouba a condição de refletir sobre sua própria prática, acaba sendo mola propulsora da mera reprodução da metodologia do Programa ano após ano, sem que se desenvolvam as competências necessárias para avaliação e questionamento do trabalho.

A programação desenvolvida com os alunos baseia-se na metodologia intitulada *Aprender a Pensar*, criada por Edward DE BONO (1993)<sup>22</sup> que é

---

<sup>22</sup> DE BONO, E. *De Bono's Thinking Course*. USA: Facts on File: 1993. Este curso para pensar tem suas origens no CoRT - *Cognitive Research Trust* – (DE BONO, 1980), cuja primeira parte se constitui nas dez *Ferramentas para Pensar* que serão analisadas neste capítulo.

organizada sob a denominação de *Ferramentas para Pensar*. A metodologia adaptada pela equipe coordenada por METTRAU<sup>23</sup> (1993), foi escolhida, segundo o que consta do relatório de atividades, por atender à conjuntura de qualquer região do Brasil, não envolvendo gastos com materiais específicos e por poder ser aplicada tanto na classe especial, como na sala de aula regular. Além disso, argumenta-se que a metodologia pode ser aplicada a grupos sócio-econômicos distintos, independente de faixa etária. Sabe-se, porém, que PIAGET (1967) constata que o raciocínio lógico da criança difere sensivelmente do raciocínio do adulto, portanto, duvida-se que os mesmos resultados possam ser alcançados ao se trabalhar a mesma metodologia com adultos e crianças. No mesmo relatório é explicado que o programa proporciona aos alunos um atendimento:

Não acadêmico enriquecido e diversificado; //Eficaz, por ser acompanhado e avaliado por fichas e outros instrumentos técnicos de sondagem; //Que não entra em choque com nenhum tipo de orientação acadêmica; //global (como deve ser) por atender aos seus [dos alunos] interesses, aptidões e necessidades; //estruturado levando-os a uma maior harmonia biopsicossocial e, como consequência, a uma melhoria no desempenho individual nas atividades da vida diária, bem como no relacionamento social, familiar e/ou escolar. (BRASIL, 2000, p.14)

Por atendimento não acadêmico, entende-se que durante o programa não se ensinam conteúdos, mas segundo DE BONO (1980), o propósito das lições é o ensino do pensamento como uma habilidade básica que pode e deve ser treinada para ser aperfeiçoada. Basicamente, o autor propõe o uso do absurdo e do acaso como caminho para praticar um novo modo de pensar e que possivelmente obterá produções originais e não convencionais, visando a romper com os estereótipos de pensamento e linguagem e abrir caminho para a imaginação. Porém, a imaginação não é totalmente livre durante o cumprimento dos exercícios propostos: ela está atrelada ao tempo de

---

<sup>23</sup> À época da implantação do programa em Colégios Militares, METTRAU, além de ser autora da metodologia, era também presidente da ABSD, que possuía um contrato de prestação de serviços e consultoria com a Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial do extinto Ministério do Exército.

realização das tarefas e à nova *ferramenta para pensar* que está sendo treinada.

Este treino corresponde ao que FREIRE (2002) denomina *educação bancária*. BECKER (2003), apoiando-se naquele educador, explica que a *educação bancária* faz desaparecer com seus subterfúgios o ato de conhecer, pois a didática do treinamento retira do aluno a condição de reelaboração que se faz necessária para que haja aprendizado. FREIRE (2002, p.76) propõe que conhecer é tarefa de sujeitos

num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas.

Descreve-se o PRODEP como um programa global, por atender aos interesses, aptidões e necessidades dos educandos. Porém, questiona-se em que medida um programa pode ter certeza de atender tais necessidades, na medida em que já vem elaborado de antemão, sem mesmo se conhecerem os alunos que dele participarão. Além disso, os alunos mudam todos os anos, mudando também suas características e aptidões, que não são acompanhadas pelo planejamento das aulas. Ao se afirmar que um currículo previamente estruturado e planejado é capaz de atender às necessidades dos alunos e repetir-se ano após ano, mudando somente a clientela, admite-se que as necessidades, aptidões e interesses não mudam de indivíduo para indivíduo. FREIRE (2002) analisa que ensinar exige respeito aos saberes do educando:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. (FREIRE, 2002, p.33)



O saber do educando não parece ser valorizado no programa, ao menos em sua primeira fase, que já vem planejada antes mesmo de se escolherem os alunos que vão participar do curso. Porém, o programa prevê mais de uma etapa.

O trabalho no PRODEP está estruturado em três etapas consecutivas e diferenciadas. Na primeira etapa trabalham-se as *Ferramentas para Pensar*. A segunda etapa é caracterizada pelo trabalho com diversas habilidades escolhidas previamente por METTRAU e sua equipe. A terceira etapa compõe-se de oficinas planejadas e executadas pelos alunos.

A primeira etapa é caracterizada pelas *Ferramentas para Pensar* (METTRAU, 1993), a metodologia adaptada de autoria de Edward DE BONO (1980). METTRAU (1993) considera que as *Ferramentas* visam proporcionar o desenvolvimento intelectual e a criatividade através da análise, busca de alternativas e soluções para problemas e/ou questões de interesse dos alunos. Essas *Ferramentas* são apresentadas através de siglas, seguindo os exemplos preconizados por DE BONO(1980) e METTRAU (1993) em seus manuais. Para METTRAU, o conjunto de *Ferramentas para Pensar* é utilizado de forma gradativa e em um encadeamento que levem o sujeito a um novo enfoque das próprias idéias ou ações, bem como a dos demais participantes do grupo, favorecendo a integração social através da forte interação verbal que permite a cada componente apreciar as diferentes idéias de seus pares.

A segunda etapa é caracterizada pelo trabalho com habilidades e potencialidades, também já pré-definidas pela equipe autora do programa. São dezesseis as habilidades trabalhadas com os alunos: pensamento crítico, pensamento independente, flexibilidade de pensamento, consenso, senso de humor, observação, iniciativa, liderança, planejamento, cooperação, resolução de problemas, criatividade, pensamento divergente, expressão verbal, expressão não-verbal e pensamento reflexivo.

Já na terceira etapa, a proposta de trabalho é que os próprios alunos realizem

oficinas, sempre tendo como fio condutor a metodologia aplicada e vivenciada por eles nas duas etapas anteriores.

Todas as turmas que participaram do programa até o ano de 2002, vivenciaram as três etapas previstas para o PRODEP. Porém, diferenças entre a duração das etapas também foram sentidas pelos grupos. Por exemplo, o grupo que foi escolhido no ano de 1997, vivenciou cada etapa do programa por um ano letivo, perfazendo o total de três anos de vivência. Em 1999, a duração total das três etapas foi diminuída drasticamente para um ano letivo, o que fez com que cada etapa tivesse a duração de três meses, aproximadamente. No ano seguinte, a equipe da ABSD apresentou novo projeto de distribuição de tempo: o programa contava, então com dois anos para a realização das três etapas. É interessante notar que o tempo de realização do PRODEP era mudado constantemente, mas os objetivos e a proposta metodológica continuavam a ser aplicados da mesma maneira, somente em menos tempo. Por um lado, a mudança no tempo de duração de programa, de três para dois anos, foi proposta a partir de um *feedback* proveniente dos programas em funcionamento nos diversos Colégios Militares, que relatavam que o programa estava muito longo, e que havia muitas turmas em atividade, com poucos profissionais habilitados para o trabalho. A redução do programa para um ano letivo se deu por imposição da ABSD, que temia perder o contrato com os Colégios Militares, caso o programa continuasse funcionando no ritmo de dois anos para cada turma.

Na época em que foi realizada esta pesquisa, ele havia voltado a ter a duração de dois anos. Porém, o objeto de análise do presente trabalho é a primeira etapa do programa, com duração de um semestre letivo, mais especificamente as *Ferramentas para Pensar* e sua possível contribuição para a construção da autonomia moral e intelectual dos alunos participantes do PRODEP. Escolheu-se a primeira fase por esta apresentar uma metodologia específica, ou seja, a primeira etapa do programa contém exercícios que já vêm planejados de antemão, portanto, esta etapa se apresenta mais ou menos homogênea ao passar dos anos. Pode-se dizer que esta etapa apresenta um currículo mais definido do que as outras duas etapas. Além disso, é na etapa inicial que

se delimitam certas regras do programa, o que é importante quando se pesquisa o desenvolvimento moral nas crianças.

Como a metodologia desta primeira etapa tem suas origens nas lições CoRT – *Cognitive Research Trust*<sup>24</sup> - as lições para educação do pensamento, que são de autoria de Edward DE BONO (1980), escolheu-se iniciar a análise da epistemologia subjacente ao trabalho daquele autor no sentido do desvelamento de sua maneira de tratar a origem do conhecimento, e como se processa a inteligência e o pensamento na educação, já que sua proposta é a de ensinar a pensar.

### 3.2 DE BONO E SEUS ESTUDOS SOBRE A MENTE

Edward DE BONO nasceu em Malta, mas é naturalizado americano. Tem formação em Medicina e Psicologia. Lecionou em diversas universidades americanas e atualmente se dedica a escrever livros e manuais, além de proferir palestras sobre o funcionamento da mente humana. Ao mesmo tempo, DE BONO atua na área de consultoria sobre resolução de problemas em grandes empresas. Autor de uma variedade de títulos na área do pensamento, DE BONO afirma que ele é uma habilidade básica e que pode ser ensinado e treinado para que aconteça sua otimização.

Em *Vias para o pensar prático* (DE BONO, 1975) o autor formula a hipótese de que pensar corretamente não é função da inteligência inata, nem tampouco da educação por áreas do conhecimento. Pessoas muito inteligentes ou que receberam uma educação de alta qualidade freqüentemente são limitadas como pensadores, analisa o autor. Ele também afirma que considerar o pensamento como uma habilidade natural é o primeiro passo para permitir que se faça algo para melhorá-lo. O autor

---

<sup>24</sup> Fundação para Pesquisa Cognitiva

introduz o conceito de pensador eficiente.

Deduz-se que para DE BONO (1975), então, existe um pensar correto, e que este tipo de pensar eficiente depende de ensinamento. Ensinar, para o autor, corresponde a treinar uma habilidade para que ela funcione eficientemente. Neste sentido é que ele se dispõe a ensinar a pensar. DE BONO (1980) insiste na importância que tem esse pensador eficiente e na repetição mecânica dos exercícios para fixar a nova maneira de pensar. Sabe-se, através da Epistemologia Genética, que o ensino se dá de forma diferente. De acordo com BECKER (2003, p.56), “ensinar pressupõe mergulhar no universo cultural em que interagem os alunos ou educandos a fim de apreender não só os conteúdos culturais, mas também as formas de constituição desses conteúdos. O que decorre daí é, necessariamente, uma pedagogia ativa.” O treino não corresponde a uma pedagogia da interação, e sim da repetição de exercícios para o aperfeiçoamento da prática.

Pode-se reconhecer nesta concepção de ensino o que BECKER (2001) aponta como características de um modelo pedagógico empirista: “Delineiam-se as práticas de treinamento da seguinte maneira: o professor está de um lado, o aluno está do outro; o professor ensina, e o aluno aprende; o professor é o que sabe, e o aluno é o ignorante; o professor decide, e o aluno é o determinado”.(BECKER, 2001, p.35).

Para DE BONO (1975) o processo básico do pensamento pode ser assim descrito: “A transformação do desconhecido em algo conhecido se denomina compreensão e o modo pelo qual isto acontece chamamos de pensamento. Tanto pode se tratar de compreender algo, como de saber de que modo obter um efeito. Compreender é descobrir como se deve atuar. Esta descoberta é o pensamento. Compreender é pensar.” (DE BONO, 1975, p.21)

DE BONO (1975) descarta de sua definição qualquer tipo de pensamento que não tenha resultado prático. Ele utiliza exemplos de natureza prática, tais como se dá o aprendizado em animais. Aproxima-se, neste ponto, ao behaviorismo, que afirma que todo o aprendizado ocorre por imitação de modelos e através do reforço de condutas consideradas desejáveis, que seriam as condutas do *pensar certo*, que levam,

potencialmente, à geração de idéias de sucesso, ou da punição de comportamentos indesejáveis, que, no caso de DE BONO, seria o *pensar errado*<sup>25</sup>

É esta prática do pensamento como habilidade básica que deve ser treinada através de exemplos e exercícios que DE BONO (1980) deixa clara nas suas *CoRT Lessons*, lições de onde foram retiradas as *Ferramentas para Pensar*, metodologia já citada anteriormente, usada com portadores de altas habilidades no PRODEP.

### 3.2.1 As Lições para Educação do Pensamento

DE BONO (1980) apresenta suas lições CoRT (Cognitive Reseach Trust)<sup>26</sup>, afirmando que ele é um material utilizado para o ensino do pensamento como uma habilidade básica. Ensinar a pensar, neste contexto, e para este autor, exige material prático e simples. O próprio autor define o pensamento como a forma operacional com a qual a inteligência atua sobre a experiência.

De forma diferente BECKER (2003), autor cuja filiação teórica é explicitamente ligada à Epistemologia Genética piagetiana e a pedagogia de Paulo Freire, explica o pensamento e a capacidade cognitiva do sujeito como um processo. Para ele a capacidade de conhecimento do sujeito é dinâmica e construída por dois tipos de ação: a de primeiro e a de segundo graus:

As ações de primeiro grau são aquelas que levam ao êxito. São ações práticas, mais ou menos automatizadas, das quais nos valem no cotidiano para resolver nossos problemas imediatos. Essas ações prescindem de tomada de consciência. As ações de segundo grau são aquelas que se debruçam sobre as ações de primeiro grau, retirando delas, por reflexionamento, suas coordenações. Seu objetivo é a *compreensão*. (BECKER, 2003, p.29)

---

<sup>25</sup> Em DE BONO(1975), encontram-se os capítulos denominados *Os quatro caminhos para pensar certo* e *Os cinco caminhos para estar equivocado*.

<sup>26</sup> Fundação para pesquisa cognitiva

O pensamento definido por DE BONO (1980) parece acabar nas ações de primeiro grau, ou seja, é o pensamento prático, que não necessita de tomada de consciência<sup>27</sup> e que tem seu fim na ação prática do sujeito.

É Constance KAMII (1991), pensadora também vinculada à Escola de Genebra que, ao fazer referências sobre os estudos de Piaget, afirma que o pensamento lógico não pode ser ensinado:

No livro *A Psicologia da inteligência* (1947) ele [Piaget] afirma que a lógica da criança não poderia se desenvolver sem a interação social porque é nas situações interpessoais que a criança se obriga a ser coerente. Enquanto ela estiver sozinha, poderá dizer o que quiser pelo prazer do momento. É quando está com os outros que ela sente a necessidade de ser coerente a todo momento e pensar naquilo que vai dizer para ser compreendida e para as pessoas acreditarem no que diz. Uma vez que o *pensamento lógico não pode ser ensinado* diretamente (...) a interação social tem o efeito poderoso de obrigar a criança a ser lógica. (KAMII, 1991, p.25.) [Grifos meus].

A causa mais provável da escolha deste autor e de seu material para a educação de portadores de altas habilidades é encontrada na introdução de seu curso para pensar. DE BONO (1980) explica que as lições *CoRT* são uma tentativa deliberada de driblar o que ele denomina de “armadilha da inteligência” (DE BONO, 1980, p.1), que é o que ocorre quando um alto quociente de inteligência não é acompanhado por habilidades eficazes de pensamento.

Ele acrescenta que o formato básico de suas lições pode ser usado com pessoas a partir de seis anos de idade, até a idade adulta, e com qualquer habilidade cognitiva, já que “os processos básicos do pensamento (...) são os mesmos em qualquer idade.” (DE BONO, 1980, p.2. Tradução livre)

---

<sup>27</sup> A tomada de consciência é a ação do sujeito sobre a ação prática. É a partir da tomada de consciência que o sujeito constrói conhecimento. BECKER (2002, p.57) afirma: “O desenvolvimento do conhecimento que, segundo Piaget, embasa toda aprendizagem, ocorre neste nível, e não no *mero* nível da ação prática.” [grifos do autor]

Neste ponto DE BONO (1980) não leva em consideração os resultados de pesquisas piagetianas em inteligência, que afirmam que o pensamento da criança difere qualitativamente do pensamento do adulto. Ao definir o que é raciocínio, PIAGET (1967, p.16) afirma:

Sendo este o caso, é preciso prever que o raciocínio infantil difira razoavelmente do nosso, e que, em resumo, ele seja menos dedutivo e, sobretudo, menos rigoroso. Que é, na verdade, a lógica, senão a arte de provar? Raciocinar logicamente é encadear suas proposições de maneira que cada uma contenha a razão daquela que se segue, e seja ela própria demonstrada pela anterior. Ou, pelo menos, qualquer que seja a ordem que se adote para construir o relato, é demonstrar os juízos uns pelos outros.

O material de DE BONO (1980) se propõe a treinar habilidades cognitivas através de ações práticas. Paradoxalmente, o uso que se faz deste material em sala de aula, mais especificamente na sala de aula do PRODEP, parece dar uma resposta satisfatória ao desenvolvimento cognitivo das crianças: não tanto porque se propõe a trabalhar com os mecanismos da mente e seu funcionamento, mas por oferecer aos alunos a oportunidade de trabalhar em pequenos grupos e ajudá-los a pensar coerentemente dentro do grupo. Apesar de DE BONO não se encaixar como representante da epistemologia genética e de seus pressupostos teóricos, sua metodologia para o ensino do pensamento ainda parece guardar semelhanças no que diz respeito a alguns postulados construtivistas no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia moral e intelectual dos alunos. Tais semelhanças se concentram no tipo de trabalho realizado, que é o trabalho em pequenos grupos; o nome da metodologia adotada pela equipe brasileira (*Ferramentas para pensar*), que pode ser interpretada como a construção do pensamento; o propósito da metodologia, que é a resolução de problemas e tomada de decisão, que remetem às capacidades básicas que se espera de alunos autônomos.

O presente capítulo pretende focalizar as relações existentes entre as *Ferramentas para pensar* e o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual, de

acordo com os pressupostos da teoria piagetiana. A análise buscará desvelar se a semelhança da denominação de algumas das *Ferramentas* com o que se deseja ao fomentar o desenvolvimento moral e intelectual da criança, se dá apenas no nível do discurso ou se há realmente pontos de confluência teórica entre PIAGET e DE BONO. Para tal análise, com fins meramente didáticos, serão separadamente focalizados os trabalhos em grupo e as *ferramentas para pensar* como estratégias de ensino.

### 3.3 O TRABALHO EM GRUPOS.

Nos encontros do PRODEP, os alunos trabalham em grupo. Este formato de trabalho é sugerido por DE BONO (1980) nas instruções metodológicas das lições *CoRT*. O autor argumenta que ao trabalhar em pequenos grupos, todos os membros do grupamento têm a oportunidade de falar e de prestar atenção nas estratégias de pensamento utilizadas por seus companheiros durante a discussão de determinados tópicos. Dentro de cada grupo há muito mais tempo para discutir, discordar e apontar pontos de vista alternativos do que poderia haver com a classe inteira, já que os membros de cada grupo podem falar com mais frequência. DE BONO (1980) também argumenta que a própria natureza das lições para pensar envolvem a prática de uma operação de pensamento em especial e esta prática se dá mais facilmente em grupos pequenos. O autor afirma que não é o caso de receber conhecimento ou achar resposta certa, o que em si já estimula a criatividade dos alunos.

Os benefícios alcançados pelo trabalho em grupo, neste caso, são múltiplos. Primeiramente, é favorecido o domínio da lógica na criança. PIAGET (1967) explica que a prática da discussão e da narração obriga o pensamento à coerência. Ele afirma que “uma pessoa incapaz de discutir (...) pode ser um espírito criador, mas não será um espírito lógico.” (PIAGET, 1967, p.63)

Sobre as relações estabelecidas em grupo, KAMII (1991) entende que “o uso



significativo da linguagem estimula seu desenvolvimento. Negociando compromissos com adultos e colegas, expressando suas idéias e ouvindo os outros, as crianças desenvolvem tanto sua linguagem quanto sua inteligência.” (KAMII, 1999, p.16)

É importante ressaltar que no trabalho em pequenos grupos também fica favorecida a cooperação entre pares, o que é fundamental para que se crie um ambiente de autonomia. Ao organizar a sala em grupos de modo a proporcionar maior interação entre os alunos, o professor estará encorajando seus alunos a falarem uns com os outros, e não somente com o instrutor. Estes intercâmbios favorecem a cooperação entre iguais e a ajuda mútua na resolução de problemas. Para KAMII (1991, p.24) “a cooperação entre as crianças ajuda-as a construírem valores morais muito mais livremente do que a cooperação entre adultos.”

DE BONO (1980) sugere quatro maneiras diferentes para a formação dos grupos:

Grupos reunidos pelo professor que conhece sua classe e divide-a em grupos que ele (o professor) sente que funcionarão melhor.//Arranjos arbitrários de acordo com a posição dos alunos na sala. Isto também pode ser feito fazendo com que os alunos sejam sorteados por meio de pequenas tiras de papel.//O professor pode escolher chefes de grupo que escolham seus próprios grupos.//Grupos naturais, nas quais um grupo de amigos trabalha junto.

O agrupamento de amigos não é recomendado, já que eles podem achar a companhia um do outro tão agradável que pouca atenção é prestada à lição. Porém, este método pode funcionar com uma classe muito bem motivada. DE BONO (1980, p.10. Tradução livre da autora).

Na prática do trabalho com os alunos do PRODEP, os grupos são formados aleatoriamente, por meio de sorteio e rodízio após cada atividade. Esta preocupação excessiva na formação dos grupos não é necessária. DE VRIES e ZAN (1998, p. 70) alertam que o trabalho em um grupo tendo parceiros escolhidos pelos professores pode fazer com que a criança perca parte da motivação, além de não respeitar seus sentimentos. A comunidade não é alcançada às custas da iniciativa e amizade dos

alunos. Esta coerção operará contra o estabelecimento dos sentimentos de propriedade da classe por eles, por este motivo, alunos devem ter a liberdade de escolher seus parceiros de grupo.

Segundo as análises até aqui desenvolvidas entende-se que trabalho em grupos apresenta vantagens para o estabelecimento de um ambiente cooperativo. No entanto, DE BONO (1980) sugere uma postura diferente de grupamento quando as aulas forem ser realizadas no que ele chama de *remedial groups*, os grupamentos especiais. O autor explica que a estrutura da lição com este tipo de grupo é diferente das demais. A sala deve ter até doze alunos que formam um grupo em volta do professor. O papel do professor, então, é demasiadamente acentuado:

O professor é o foco da lição e mantém seu andamento Por meio de contextualização, sugestões, perguntas, etc.//O professor opera por encorajamento, ao invés de condenar os alunos. Em especial, o professor deve parafrasear as sugestões feitas pelos alunos para dar-lhes o valor que elas merecem.//A distração é controlada pela firme repetição do problema e por trazer de volta para a discussão aqueles que ficaram fora dela.//O principal objetivo do professor é o de construir uma estrutura para o pensamento de todo o grupo. (DE BONO, 1980, p.21. Tradução livre).

De acordo com uma concepção construtivista da educação, as relações dos professores com seus alunos são cruciais na construção de um ambiente sócio-moral. O professor que encoraja a autonomia de seus alunos é aquele que coopera e deixa que os alunos cooperem entre si, e não aquele que toma para si todas as responsabilidades dentro de sala.

KAMII (1991) esclarece que o professor pode assumir o papel de liderança em determinados jogos, sem que isto comprometa o ambiente cooperativo da sala de aula. Entretanto, o papel atribuído ao professor por DE BONO (1980) dentro do grupamento especial assemelha-se ao papel do professor tradicional, que toma para si o pólo do conhecimento e que procura monopolizar as atenções dentro de sala de aula, não permitindo as trocas diretas entre os alunos, reforçando, deste modo, a

heteronomia das crianças. DE VRIES e ZAN (1998, p.139) lembram que “em uma sala de aula construtivista, o professor entrega às crianças muito do poder para decidir como a classe será operada.”

No que se refere ao trabalho em grupo é possível concluir que, apesar de DE BONO (1980) atribuir ao professor um papel centralizador no processo de discussão das idéias do grupo, o trabalho realizado é favorecedor da autonomia. Tanto o trabalho em pequenos grupos favorece o desenvolvimento da inteligência dos alunos, quanto é estimulada a cooperação entre pares, o que beneficia o estabelecimento de um ambiente sócio moral de autonomia em sala de aula.

### 3.4 AS *FERRAMENTAS PARA PENSAR* COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

Segundo METTRAU(1993), a metodologia de Edward DE BONO (1980) foi escolhida para ser trabalhada com os alunos portadores de altas habilidades em uma tentativa de implementar uma ação efetiva e sistematizada nesta área da Educação Especial inexistente até a data da criação de seu projeto. Esta sistematização apresentou-se na forma do Projeto de Desenvolvimento de Potencialidades e que era constituído, ao menos em sua primeira etapa, por dez *Ferramentas para Pensar*.

Segundo METTRAU (1993), as *Ferramentas para Pensar* são oferecidas em forma de siglas que devem ser apresentadas e compreendidas pelo grupo, pois elas representam uma nova maneira de organizar o pensamento, para analisar idéias, tomar decisões e realizar planejamentos.

As dez *Ferramentas*, apresentadas no quadro 1, são as seguintes:

QUADRO 1 – AS FERRAMENTAS PARA PENSAR

Sigla	Significado
PNI	Positivo, Negativo, Interessante
CTF	Considerar Todos os Fatores
PB	Prioridade Básica
REGRAS	Regras
SC	Seqüência e Conseqüência
OPV	Outros Pontos de Vista
APO	Alternativas, Possibilidades e Opção
PMO	Propósitos, Metas e Objetivos
PLANEJAMENTO	Planejamento
DECISÃO	Decisão
Fonte: METTRAU, M. <i>Texto auxiliar para a aplicação do método Aprender a Pensar de Edward De Bono</i> . Rio de Janeiro, 1993. (não publicado).	

Tendo por referência as idéias, propostas e concepções piagetianas sobre a autonomia do sujeito, busca-se relacionar o uso desta metodologia com a autonomia moral e intelectual. Não só pelo trabalho em grupos é feita esta relação, mas também pelo potencial que algumas ferramentas apresentam para se trabalhar a cooperação e capacidade de autogoverno em sala de aula.

Escolheu-se trabalhar com autonomia moral e intelectual na educação de portadores de altas habilidades por entender-se que a educação de crianças que apresentam indicadores de altas potencialidades pode fornecer subsídios do tipo de educação para a cooperação que se entende que seja o desejável para todos os alunos. Ou seja, analisa-se uma experiência que pode ter resultados positivos em termos de autonomia moral e intelectual porque se acredita que este é o fim da educação para todos.

A autonomia intelectual significa auto-governo, a capacidade de tomar decisões por conta própria e resolver problemas; ao mesmo tempo significa considerar as conseqüências dos próprios atos sobre os outros. Ao fazer uma revisão da literatura sobre a autonomia moral, MOLIN (2002) conclui que:

Para alcançar esta condição autônoma o sujeito precisa viver experiências em que possa por em prática e expressar as próprias idéias e sentimentos; cooperar aprendendo a coordenar pontos de vista; fazer perguntas a respeito das dúvidas que tem, argumentar quando opina, pensar sobre o próprio pensamento e aprender com erros e conflitos nas tentativas de acerto; ter suas iniciativas valorizadas de modo que perceba que faz parte de um grupo. (MOLIN, 2002, p.12)

As *Ferramentas para Pensar*, que são em número de dez, e que, segundo METTRAU (1993), representam uma nova maneira de pensar e auxiliam no processo decisório, são trabalhadas em dez encontros de uma hora e quinze minutos, ou seja, a cada encontro com os alunos, é trabalhada uma *Ferramenta* diferente. A ordem de trabalho é a mesma ordem em que se apresentou as siglas no quadro 1, tendo a decisão como *Ferramenta* final.

Com o processo decisório sendo favorecido pelo uso de todas as *Ferramentas*, em particular pela *Ferramenta Decisão*; a coordenação dos diferentes pontos de vista sendo favorecida pela *Ferramenta OPV*; as conseqüências dos próprios atos sobre os outros sendo pensadas com a *SC* e a reflexão sobre o próprio pensamento como uma das propostas que está nas raízes da metodologia, é de se esperar que esta seja facilitadora do estabelecimento de um ambiente onde os sujeitos se tornem autônomos e capazes de decidir por si próprios.

Busca-se, neste momento do trabalho, analisar as *Ferramentas para Pensar*, sistematizando o pensamento de DE BONO<sup>28</sup> (1980) e também em sua apresentação adaptada por METTRAU (1993) num diálogo com autores de linha construtivista, procurando, es especial, pontos de contato com práticas que favorecem a autonomia moral e intelectual dos alunos, assim como a construção da inteligência e da criatividade.

Os encontros geralmente seguem a seguinte ordem: exposição da nova *ferramenta*, realização do exemplo introdutório, apresentação da primeira tarefa,

---

<sup>28</sup> A primeira coluna do quadro contém o texto assim como ele é encontrado no original. A tradução livre foi feita pela pesquisadora. A segunda coluna contém a explicação da *ferramenta* constante do manual produzido por METTRAU (1993) para a capacitação de professores.

realização desta pelos grupos, com posterior explicação por parte dos grupos. Sempre há tempo determinado para a realização das tarefas, de modo que, normalmente, sejam feitos dois exercícios pelos grupos em cada encontro. Estes procedimentos são padronizados, porém as *Ferramentas para Pensar* mudam a cada aula.

A próxima etapa do presente trabalho será composta da explicação separada de cada uma das *Ferramentas*, tentando sempre buscar as relações do trabalho que é feito com elas e o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual.

### 3.4.1 Positivo, Negativo, Interessante – PNI

Esta estratégia, que é a primeira *Ferramenta* trabalhada permite que os alunos analisem idéias sob três pontos de vistas diferentes. A ferramenta pretende a trabalhar valores positivos e negativos, enfatizando que idéias diferentes podem ser vistas como interessantes pontos de partida para a criatividade. Normalmente o professor encarregado de *dinamizar* esta aula explica a *Ferramenta* a ser praticada no encontro, tal qual a encontramos explicada no manual para o professor produzido por METTRAU (1993). O quadro 2, abaixo, denota as explicações de DE BONO (1980) e METTRAU (1993).

QUADRO 2- FERRAMENTA POSITIVO NEGATIVO INTERESSANTE, SEGUNDO DE BONO (1980) E METTRAU(1993)

<p><b>PMI – PLUS, MINUS, INTEREST</b></p> <p>P=As coisas positivas sobre uma idéia – porque você gosta dela. // N=As coisas ruins sobre uma idéia – porque você não gosta dela. // I=O que você acha interessante sobre uma idéia.</p> <p>Ao invés de somente dizer que você gosta de uma idéia, ou não gosta dela, você pode usar um PMI. Quando se usa o PNI, primeiramente são listados os pontos positivos, depois os pontos negativos, e depois os pontos que não são nem bons nem ruins, mas são interessantes. Pode-se usar o PNI como uma maneira de se tratar as idéias, sugestões e propostas. Pode-se pedir para alguém para fazer um PNI sobre uma idéia ou você mesmo fazê-lo.</p>
<p><b>PNI – POSITIVO, NEGATIVO, INTERESSANTE</b></p> <p>Essa ferramenta permite considerar as idéias em três diferentes aspectos e emitir opiniões sobre elas. Estabelecer o hábito da observação e classificação. Permite considerar as vantagens e/ou desvantagens de uma situação independentemente de gostarmos ou não dela. As idéias que surgem são <u>classificadas</u> em positivas (os aspectos são bons e gostamos das idéias), negativas (os aspectos são ruins e não gostamos das idéias) e interessantes (se os aspectos são originais e nos conduzem a outras idéias, novas pesquisas e desdobramentos da idéia inicial).</p>
<p>FONTES: DE BONO. <i>Cort Thinking</i>. New York: Pergamon Press, 1980.; METTRAU, M. <i>Texto auxiliar para a aplicação do método Aprender a Pensar de Edward De Bono</i>. Rio de Janeiro, 1993. (não publicado)</p>

Logo após a explicação inicial, se dá a prática de um exercício introdutório. No caso do PNI o grupo é recebido com um presente: é colocada uma caixa de presente no centro da sala de aula (as cadeiras estão dispostas em círculo). A caixa está fechada. Espera-se que os alunos tenham a iniciativa de abri-la, sem a interferência do professor, para investigar o que há dentro dela. Quando algum aluno decide ir até o centro da sala para abrir a caixa, encontra-se uma caixa de bombons, que podem ser divididos entre os participantes, novamente sem a interferência do dinamizador. Reações diversas podem ser notadas: algumas turmas decidem compartilhar os chocolates, assim como já se encontrou alunos que demonstraram pouca vontade de dividir. Logo após, avaliam-se os aspectos positivos, negativos e interessantes dessa situação, listando-os no quadro. Faz-se nova e final reavaliação da proposta inicial. Pede-se aos alunos que arrumem a sala de aula novamente e que juntem quaisquer papéis de embalagem que porventura estiverem no chão.

Os alunos, portanto, desenvolvem uma atitude positiva diante da sala de aula: é explicado que todos são responsáveis pela sala e que portanto é dever de todos alunos arrumá-la quando for necessário.

Após este exercício inicial, as crianças são divididas em grupos para resolverem a primeira e segunda tarefas:

1ª tarefa: Fazer um PNI sobre a seguinte idéia: “Se devem ser eliminados os assentos de todos os ônibus da cidade”.

2ª tarefa: As árvores deveriam deslocar-se, livremente, durante as horas do dia. (METTRAU, 1993, p.7)

A prática desta *Ferramenta* oferece o potencial de discussão crítica sobre determinado problema. É favorecido o uso abundante da linguagem. Sabe-se que a criança, ao usar a linguagem está desenvolvendo sua inteligência e compelindo o pensamento à coerência.

A metodologia de resolução de problemas já é proposta na matemática moderna. Esta é uma proposta metodológica que pode e deve ser explorada com todos os alunos, não exclusivamente com os alunos da educação especial.

O problema que se vê nos exercícios propostos, no entanto, é que eles nada têm a ver com a realidade dos alunos. São problemas a serem resolvidos, mas são problemas irreais e que não partem da realidade do aluno, portanto, sabe-se que não são significativos para a criança. Ela os resolve, debate com seus colegas, mas sente que aquele problema não é dela, portanto sua responsabilidade em resolvê-lo não se encontra interiorizada.

KAMII (1991) sugere que se utilize um problema real, que seria muito mais significativo para a discussão de prós e contras. A autora dá um exemplo de uma situação que gera a necessidade real da resolução de um problema em sala de aula:

Por exemplo, quando começa a chover inesperadamente durante o recreio, o adulto responsável geralmente decide que o grupo permanecerá dentro da sala. As crianças que protestam contra esta decisão dizendo “mas você prometeu que nós poderíamos ir lá fora” estão usando sua linguagem e inteligência para combater o que elas consideram um poder arbitrário do adulto. Estão colocando a primeira promessa do adulto e a subsequente reversão numa relação, e questionando que a relação entre as duas deveria ser de semelhança. // O adulto poderá questionar que a promessa foi feita em circunstâncias diferentes, sobre o que a criança poderá questionar que todos os “prós” e “contras” deveriam ser destacados antes da decisão final, e que a credibilidade do professor está agora no limite. É realmente através do uso ativo da linguagem que as crianças irão desenvolvê-las.

A escola oferece muitas oportunidades para que se faça este exercício de *PNI* dentro de sua própria realidade. É a partir da realidade dos alunos que podem ser levantados os problemas para que o uso de sua linguagem e seu desenvolvimento cognitivo se tornem mais significativos. BECKER (2003) lembra que um dos postulados que têm em comum as propostas pedagógicas construtivistas ou críticas, que se propõem a estabelecer a autonomia do educando, é: “que se deve partir, em qualquer programa de ensino, do aluno: por um lado, do saber ou da cultura que o



educando traz ou representa (Freire) e, por outro, da sua estrutura cognitiva ou dos seus (pré-) conceitos espontâneos (Piaget).”(BECKER, 2003, p.54)

Desta forma, o PNI pode ser utilizado como prática educativa que estimule a fala do aluno. Os exercícios propostos podem variar, de acordo com a necessidade da sala de aula, mas a instauração da fala do aluno é prática desejável se o que se deseja é estimular o desenvolvimento autônomo dos alunos. O PNI é apenas uma das *ferramentas* que podem ser exploradas em sala de aula.

### 3.4.2 Considerar Todos os Fatores - CTF

Como se costuma planejar, os primeiros momentos do encontro são para a explicação da *Ferramenta* a ser aprendida. Apresenta-se o CTF, que é muito semelhante à técnica de discussão em grupo denominada *tempestade de idéias*. Esta *Ferramenta* aposta na listagem de um grande número de fatores a serem considerados para a resolução de problemas, para que se tenha melhores condições de resolvê-lo. O quadro 3, abaixo, traz o esclarecimento de DE BONO (1980) e METTRAU (1993).

QUADRO 3 - FERRAMENTA CONSIDERAR TODOS OS FATORES, SEGUNDO DE BONO (1980) E METTRAU (1993)

<p><b>CAF – CONSIDER ALL FACTORS</b></p> <p>Quando se precisa escolher ou fazer uma decisão ou apenas pensar sobre algo sempre há muitos fatores que precisam ser considerados. Se alguns destes fatores são ignorados, sua escolha pode parecer certa no momento, mas mais tarde parecerá errada. Quando se olha para o pensamento de outras pessoas, pode-se tentar ver que fatores eles ignoram.</p>
<p><b>CTF – CONSIDERAR TODOS OS FATORES</b></p> <p>Essa ferramenta permite a listagem de todos ou o maior número possível de fatores acerca de uma idéia ou situação. Só depois de levantados todos os fatores é que esses componentes tornam-se claros e relevantes facilitando, posteriormente, a tomada de decisão.</p>
<p>FONTES: DE BONO. <i>Cort Thinking</i>. New York: Pergamon Press, 1980.; METTRAU, M. <i>Texto auxiliar para a aplicação do método Aprender a Pensar de Edward De Bono</i>. Rio de Janeiro, 1993. (não publicado)</p>

Primeiramente, é trabalhado um exemplo com o grupo. O exemplo introdutório está impresso em uma transparência e é projetado na parede, de modo que

todos os alunos possam lê-lo:

Exemplo introdutório: Um casal planeja comprar um sofá. Sem muito pensar, decide por um estilo antigo que lhes parecia bonito, cômodo e estava em promoção, pela metade do preço. No momento que foi entregue perceberam que o sofá não passava na porta, nas janelas e nem na varanda. O que o casal esqueceu e que era um fator básico nesta questão? Que outros fatores devem ser considerados nesta questão? (METTRAU, 1993, p.8)

Os alunos, então, têm a oportunidade de realizar a tarefa proposta com a participação de todos. Eles dispõem de dez minutos para realizar um CTF sobre a tarefa. Uma das regras que se impõe é que cada aluno deve levantar a mão antes de falar, para que todos possam ser ouvidos. Lista-se no quadro as diversas opiniões. Todos os alunos são encorajados a falar, e mesmo as opiniões que aparentam menor relevância são levadas em consideração. Os alunos aprendem a fazer o exercício, e, ao mesmo tempo, ganham autoconfiança, ao verificarem que não é esperada deles uma só resposta certa, mas que todos que se manifestam estão corretos. Feito isto, dividem-se os grupos para a execução das tarefas:

1ª tarefa: Um grupo de pessoas está planejando uma excursão. Que fatores devem considerar para que possam realizá-la?

2ª tarefa :Que fatores devemos considerar para escolhermos: um bom professor; um bom aluno

3ª tarefa: Cientistas estudam a criação de uma pastilha para substituir a alimentação. Quais os fatores a considerar para a elaboração dessa pastilha? (METTRAU, 1993, p.8)

Os exercícios restantes são realizados, então, em pequenos grupos, com tempo previamente determinado para sua realização. Ao verificar um dos planejamentos realizados pela equipe para trabalhar esta ferramenta, nota-se que o tempo médio estipulado para cada tarefa é de 10 a 15 minutos para realização dentro

do grupo e de 10 minutos para a apresentação das tarefas pelos grupos. Por exemplo, se houver três grupos para apresentar, cada um deles terá pouco mais de 3 minutos para ler em voz alta os resultados alcançados e oferecer os resultados ao debate. KAMII (1990) afirma que a fonte de correção da criança encontra-se dentro da própria criança, mas o debate e a não concordância com a idéia de outros colegas têm o poder de estimulá-la a examinar mais cuidadosamente suas próprias idéias. A confrontação de idéias dentro de um grupo social é fundamental para o desenvolvimento do pensamento. Para que esta confrontação aconteça, é preciso que haja tempo disponível para o debate, o que nem sempre é possível, já que os encontros têm a duração de 1 hora e 15 minutos, sendo que o planejamento exige que se façam pelo menos três exercícios em cada aula.

As figuras abaixo ilustram como o tempo pode ser dividido para a execução das tarefas no PRODEP:



FIGURA 2 - O planejamento é colocado no quadro durante os encontros.

A tarefa dos fatores a se considerar para a escolha de um bom professor e um bom aluno oferecem um bom campo para debate entre os alunos, já que o assunto faz

parte de suas realidades na escola. Um dos problemas que talvez interfiram nesta atividade é a limitação do tempo. O que se vê na prática é que os grupos acabam por discutir pouco, porque as amarras do tempo previsto para a realização da tarefa são muito apertadas e não permitem maiores confrontações internas ou fora dos grupos. Neste ponto, o controle da atividade parece ainda não ter se libertado da prática da sociedade disciplinar descrita por FOUCAULT (2001). Ele afirma que “nas escolas elementares, a divisão do tempo torna-se cada vez mais esmiuçante...” (FOUCAULT, 2001, p.128) e que se procura assegurar a qualidade do tempo utilizado através de seu uso exaustivo, sem perdas de tempo desnecessárias. FREITAS (1998, p.62) observa esta divisão: “O tempo, na escola, é dividido e rigidamente controlado: hora de entrar, da merenda, do banheiro, do recreio, de sair. Essa divisão do tempo invade a sala de aula: os horários são bem definidos...”.

Ao aluno que ingressa no programa é pedido que preste atenção a três compromissos: pontualidade, assiduidade e envolvimento com a tarefa. Os três compromissos se referem ao uso do tempo, ou seja, o aluno tem hora para chegar e não deve desperdiçar o tempo passado dentro do programa. O controle de faltas é rígido, pois não há como *recuperar* a aula com as *Ferramentas*. Além disso, na hora de realizar uma tarefa, seus esforços devem estar concentrados na tarefa e não com possíveis dispersões e conversas paralelas.

Na educação para a autonomia, a *perda de tempo* com a discussão de idéias entre os grupos pode ser fundamental para o desenvolvimento do raciocínio nos alunos.

Também na construção do conhecimento precisa-se de tempo. Ao sintetizar os pensamentos de Paulo Freire e Jean Piaget, BECKER (2003) reafirma que conhecimento é construção do sujeito sobre alguma espécie de ação diferente daquela ação que está envolvida com a busca do êxito. O conhecimento se debruça sobre os resultados da ação prática, mas que vai progredindo em direção a seus mecanismos íntimos em busca de sua compreensão. A ação não é voltada para o sucesso, mas para a compreensão. BECKER (2003) conclui que “para construir conhecimento, precisa-se

de tempo: tempo biológico, tempo psicológico, tempo cognitivo, tempo cultural, tempo histórico... tempo livre.” (BECKER, 2003, p.61). O controle excessivo do tempo do educando também é um fator a se considerar na sua educação para a autonomia.

### 3.4.3 Prioridade Básica - PB

Na primeira parte da aula é explicada a nova *Ferramenta*. Ela se compõe de uma nova listagem nos moldes do CTF, com a diferença de que os alunos precisam escolher entre os fatores listados aquele que lhes parece prioritário. A *Ferramenta* se propõe a trabalhar a hierarquia das ações, ou seja, ensina-se que certas ações possuem prioridade sobre outras. O quadro 4, abaixo, contrasta as explicações de DE BONO (1980) e METTRAU (1993).

QUADRO 4 - FERRAMENTA PRIORIDADE BÁSICA, SEGUNDO DE BONO (1980) E METTRAU(1993)

<p><b>FIP - FIRST IMPORTANT PRIORITIES</b></p> <p>Algumas coisas são mais importantes do que outras. Alguns fatores são mais importantes do que outros. Alguns objetivos são mais importantes que outros. Algumas conseqüências são mais importantes que outras. Ao pensar sobre alguma situação, depois que são geradas algumas idéias, tem-se que decidir quais são as mais importantes para que se possa fazer algo por elas. Depois de fazer um <i>PMI</i>, <i>CAF</i>, <i>AGO</i>, <i>C&amp;S</i>, pode-se fazer um <i>FIP</i> para escolher os pontos mais importantes. Aqueles considerados prioritários precisam ser solucionados primeiro.</p> <p><b>PB – PRIORIDADE BÁSICA</b></p> <p>Após a listagem de todos os fatores acerca de uma situação ou idéia, atingimos a prioridade, isto é, o principal aspecto desta listagem inicial. As prioridades podem variar de pessoa para pessoa bem como de grupo para grupo e de momento para momento.</p> <p>FONTES: DE BONO. <i>Cort Thinking</i>. New York: Pergamon Press, 1980.; METTRAU, M. <i>Texto auxiliar para a aplicação do método Aprender a Pensar de Edward De Bono</i>. Rio de Janeiro, 1993. (não publicado)</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

O exemplo introdutório apresentado por METTRAU (1993, p.8) é o seguinte: “Um amigo precisa que lhe emprestem certa quantia de dinheiro. Qual a

prioridade básica que devo eleger antes de decidir se lhe empresto ou não o dinheiro?” Novamente o trabalho que servirá de exemplo para o trabalho dos alunos é feito com o grupo todo. Todos são ouvidos e cada prioridade é registrada no quadro até que, finalmente, em consenso, o grupo elege uma das prioridades apresentadas. Após esta introdução, outros exercícios são propostos.

1ª tarefa: Um aluno apresenta baixo rendimento escolar nos três primeiros meses do ano letivo. Qual a prioridade básica que deve ser estabelecida para resolver este problema?

2ª tarefa: Por que razão as mulheres devem ter os mesmos direitos que os homens?

3ª tarefa: Um pai descobre que seu filho, de dez anos, roubou uma vara de pescar. Qual a(s) prioridade(s) desse pai ao encontrar seu filho? (METTRAU, 1993, p.8-9)

Normalmente é pedido que os alunos utilizem a *Ferramenta CTF* para depois chegarem à prioridade básica de cada caso.

As respostas obtidas na primeira tarefa, geralmente refletem o que é esperado que o aluno responda: a prioridade do aluno na escola é a de tirar notas altas, por este motivo ele deve estudar mais, ver menos televisão, prestar mais atenção em aula, não conversar. A questão de valores poderia ser explorada nesta tarefa. O educador que aceita este tipo de resposta em nome da resolução do exercício pelo exercício da resolução sucumbe ao modo tradicional de ensinar. Ao promover o debate sobre o alvo prioritário da educação, por exemplo, o educador arrisca-se a ser perturbado em algumas de suas convicções. Por outro lado ele aceita o desafio de se colocar aberto à crítica. O professor que deseja promover a autonomia entre seus alunos deve, ele mesmo, estar pronto para ela e para tomar decisões. BECKER (2001) resume que as alternativas do educador são aceitar o desafio de formar mentes autônomas ou sucumbir ao modelo pedagógico prestigiado. As questões que se colocam para o professor são:

Que cidadão ele quer que seu aluno seja? Um aluno subserviente, dócil, cumpridor de ordens sem questionar o significado das mesmas, ou um indivíduo pensante, crítico, operativo, que perante cada nova encruzilhada prática ou teórica, pára e reflete, perguntando-se pelo significado de suas ações futuras e, progressivamente, das ações do coletivo onde ele se insere? Esta é uma pergunta fundamental que permite iniciar o processo de *reestruturação do significado* – e da construção de um mundo de significações futuras que justificarão a vida individual e coletiva. (BECKER, 2001, p.32)

A discussão da segunda tarefa favorece mais o debate de idéias do que o estabelecimento de uma prioridade. A opinião expressa pelo exercício já exclui toda uma linha de pensamento contrária. Alguns alunos podem contra-argumentar, durante o desenvolvimento da tarefa, que as mulheres não devem ter os mesmos direitos que os homens. Estabelece-se assim, uma espécie de dilema moral, propício à discussão e debate de idéias. DEVRIES e ZAN (1998, p.191) acham produtivo o debate em sala de aula:

O professor construtivista planeja-se especificamente para as discussões de grupo sobre dilemas sociais e morais como um modo de promover a adoção de perspectiva e raciocínio moral. Os professores podem usar os dilemas sociais e morais como um modo de promover a adoção de perspectiva e de raciocínio moral. (...) O importante é ter em mente que não há respostas certas ou erradas para um dilema moral. Todas as idéias são valorizadas e o objetivo não é chegar a um consenso, mas promover o raciocínio. As diretrizes para a condução de discussões sociais e morais focalizam-se em ajudar as crianças a reconhecerem pontos de vista opostos e a pensarem em como resolver questões de forma justa para todos os envolvidos.

Este tipo de discussão moral também pode ser favorecida pela terceira tarefa, onde o roubo pode ser discutido. Depende da habilidade do professor em aproveitar estas situações para promover o debate entre os alunos, ou em seguir a metodologia e tentar realizar as três tarefas propostas para o *treino* desta nova *Ferramenta*.

### 3.4.4 Regras

As REGRAS são trabalhadas no PRODEP no quinto encontro, após as crianças já estarem familiarizadas com o uso de algumas ferramentas, com a metodologia de trabalho e com as próprias regras que regem os encontros. Esta *Ferramenta* trabalha a importância das regras para o bom convívio social. Ela pretende que os alunos sejam capazes de elaborar regras e explicar as razões para que essas regras foram feitas.

DE BONO (1980) e METTRAU (1993) descrevem sua visão sobre as regras, como pode ser visto no quadro 5.

QUADRO 5 - FERRAMENTA REGRAS, SEGUNDO DE BONO (1980) E METTRAU(1993)

#### **RULES – REGRAS**

Algumas regras são feitas para prevenir confusão: por exemplo, a regra que diz que os carros devem ser dirigidos no lado esquerdo da rua na Grã-Bretanha.// Algumas regras são feitas para serem apreciadas: por exemplo, as regras do futebol fazem o jogo de futebol.//Algumas regras são feitas por organizações para seus próprios membros: por exemplo, a regra de que soldados devem usar uniforme quando estão de serviço.//Algumas regras são feitas para que poucas pessoas tirem vantagem de muitas outras: por exemplo, a regra que não se deve roubar.//Em geral, o propósito de uma regra é o de fazer a vida mais fácil e melhor para uma maioria de pessoas.

#### **PRINCÍPIOS**

A. Uma regra deve ser amplamente conhecida e entendida e também possível de obedecer.//B. Uma regra não é uma regra ruim somente porque algumas pessoas não gostam dela.//C. Uma regra deve funcionar para o benefício da maioria das pessoas que têm que obedecê-la.//D. Aqueles que devem obedecer uma regra devem ser capazes de ver seu propósito.//E. De tempos em tempos as regras devem ser examinadas para ver se elas ainda fazem sentido.

#### **REGRAS**

Essa ferramenta desenvolve uma atitude positiva frente à utilização de regras que nos acompanham e nos acompanharão ao longo de nossas vidas. As regras são necessárias para a organização e o convívio social e devem ser formuladas e seguidas. Podem ser discutidas e, se houver consenso de pessoas e grupos, podem ser revistas. (Exemplo: o voto da mulher). A época, o local e as circunstâncias em que estiverem sendo utilizadas são absolutamente importantes e todos devem saber as razões da regra. Podemos discordar de determinada regra, porém devemos compreender a razão da regra nos diferentes grupos e momentos sociais para cumpri-las e tentar, a médio e longo prazo, modificá-las, se possível e necessário.

FONTES: DE BONO. *Cort Thinking*. New York: Pergamon Press, 1980.; METTRAU, M. *Texto auxiliar para a aplicação do método Aprender a Pensar de Edward De Bono*. Rio de Janeiro, 1993. (não publicado)

DE BONO (1980) está mais preocupado com a razão prática das regras, para que elas servem e como devem ser feitas, e não com a moralidade que reside no



respeito às regras, enquanto METTRAU (1993), apesar de demonstrar interesse nas razões das regras, a exemplo do autor americano, se mostra mais preocupada com a questão prática e de elaboração das regras.

Da mesma forma como nos encontros precedentes, um exemplo introdutório é trabalhado com os alunos. O exemplo pede para que os alunos suponham que são membros de um comitê, o qual irá estabelecer certas regras, dirigidas aos pais, para que sejam cumpridas no relacionamento com seus filhos. Pede-se que eles estabeleçam quatro regras importantes seguidos das razões da regra.

Logo depois do estabelecimento das regras, os alunos reunidos em seus pequenos grupos, partem para a resolução de outros problemas.

1ª tarefa: Suponha que estamos no ano 2000 e que você faz parte de uma empresa encarregada de organizar excursões, com duração de duas semanas, à lua. Quais as regras que você(s) elaboraria(m)?

2ª tarefa: Invente algumas regras que devem ser observadas por uma pessoa: 1º) ao falar a outras pessoas; 2º) ao ouvir outras pessoas.

3ª tarefa: Enumere algumas regras que você gostaria que pusessem em prática para a TV brasileira. Sempre apresente as razões das regras elaboradas. (METTRAU, 1993, p. 9)

O exemplo introdutório seria mais produtivo se um problema específico fosse debatido e especificado, para que depois se elaborassem as regras. Os alunos elaboram regras superficiais, sem muita discussão, pois o problema proposto é muito amplo e admite muitos pontos de vista. O mesmo acontece com a segunda e terceira tarefas. A primeira tarefa dá lugar à imaginação, mas também não vai discutir as razões morais das regras.

Para PIAGET (1994) a moral em si se constitui em um sistema de regras e a moralidade reside na forma pela qual o indivíduo respeita estas regras. O sujeito de moral autônoma entende a razão das regras e as respeita pela visão cooperativa que tem do mundo; o indivíduo de moral heterônoma respeita as regras por medo de ser

punido ao não fazê-lo.

Talvez a aula sobre regras pudesse ser uma das primeiras a ser discutida com os alunos, se o propósito dos encontros fosse o de estabelecer um ambiente sócio-moral construtivista dentro da sala de aula. Crianças moralmente autônomas sentem-se responsáveis pela sala de aula, por este motivo devem estar envolvidas na elaboração das regras que vão acompanhá-las durante o ano letivo.

Se, ao invés de impor regras, o professor as propõe, como explica KAMII (1991) os alunos têm a oportunidade de trabalhar sobre as regras e modificá-las, se sentirem que esta é a necessidade do grupo. Para a autora “a prática em legislação proporciona oportunidades para as crianças se desenvolverem moralmente, por terem que lidar com questões morais. As crianças não constroem essas regras e convicções morais sobre os direitos de minorias ouvindo lições ou sermões. Têm que sentir e ver por si mesmas as conseqüências das regras que elaboram.” (KAMII, 1991,p.39) As conseqüências dos próprios atos sobre as outras pessoas têm também uma ferramenta específica a ser aprendida no PRODEP.

Neste caso, a *Ferramenta* é potencialmente boa para trabalhar a questão da moral na prática com os alunos. Se este trabalho não acontece com o estabelecimento de regras para a comunidade em questão, pode ser que o papel do professor esteja se resumindo somente ao cumprimento do que está estabelecido no manual do professor, o que é fruto de um *treinamento* prévio, que acabou com a possibilidade de qualquer reflexão docente sobre a prática que se está conduzindo.

#### 3.4.5 Seqüência e Conseqüência – SC

Esta nova estratégia de pensamento é uma *Ferramenta* que analisa que os atos dos indivíduos possuem conseqüências sobre suas próprias vidas e sobre as vidas dos outros. Através do uso dela, pretende-se que os alunos enumerem seqüência e conseqüências a partir de uma determinada ação inicial. O quadro 6, a seguir, assinala

as explicações de DE BONO (1980) e METTRAU (1993).

QUADRO 6 - FERRAMENTA SEQÜÊNCIA E CONSEQÜÊNCIA, SEGUNDO DE BONO (1980) E METTRAU(1993)

**C & S – CONSEQUENCE AND SEQUEL**

A invenção do motor movido à gasolina fez com que fosse possível a existência de carros, aviões, a indústria do óleo e muita poluição. Se todas as conseqüências pudessem ser previstas na época, motores elétricos ou a vapor poderiam ter sido usados para os carros. Uma nova invenção, um plano, uma regra ou uma decisão, todas têm conseqüências que perduram por muito tempo. No pensamento sobre uma ação, as conseqüências devem ser sempre consideradas.

**SC - SEQÜÊNCIA E CONSEQÜÊNCIA**

Essa ferramenta possibilita observar que a própria vida é uma série de seqüências e conseqüências. Cada ação realizada e atitude tomada terá conseqüências que podem ser a curto, médio, ou longo prazo. Tal como as ferramentas anteriores auxiliará no planejamento e no processo decisório.

FONTES: DE BONO. *Cort Thinking*. New York: Pergamon Press, 1980.; METTRAU, M. *Texto auxiliar para a aplicação do método Aprender a Pensar de Edward De Bono*. Rio de Janeiro, 1993. (não publicado)

DE BONO (1980) preocupa-se em definir o limite temporal das conseqüências, classificando-as em conseqüências imediatas; conseqüências a curto prazo (1 a 5 anos); conseqüências a médio prazo (5 a 25 anos) e conseqüências a longo prazo (mais de 25 anos).

O exemplo introdutório é realizado pelo grupo inteiro, enquanto as tarefas propostas são realizadas em pequenos grupos. O primeiro é projetado (transparência) na parede para que todos tenham a oportunidade de ler o que está enunciado.

Exemplo introdutório: Uma menina de 9 anos vai andando pela rua. Ao chegar na esquina pára. De repente, vê uma colega na outra esquina. Sem pensar, atravessa a rua, que é de mão dupla e de trânsito congestionado e uma moto a atropela, fazendo-a cair inconsciente no chão. Vem uma ambulância que a recolhe e leva-a para o hospital, onde operam sua perna. Felizmente a menina se recupera e volta para a sua casa.

Pede-se que os alunos identifiquem as seqüências e conseqüências desta situação, o que é feito com o auxílio do professor, que registra as respostas dos alunos

no quadro.

Em pequenos grupos, é pedido que eles realizem uma das seguintes tarefas:

1ª tarefa: Inventar-se um robô para substituir toda a mão-de-obra humana nas fábricas (de todos os tipos). Torna-se público o invento e os donos das fábricas começam a se interessar pela idéia. Quais seriam as seqüências e conseqüências se esse invento começasse a ser adotado?

Todas as tarefas realizadas em cada ferramenta deverão ser apresentadas e criticadas pelos participantes.

2ª tarefa: Sugere-se uma nova lei que permite às crianças, em idade escolar, que abandonem a escola e comecem a ganhar dinheiro, assim que o desejem, após terem completado doze anos.

3ª tarefa: O que aconteceria se um grupo de alunos consumisse diariamente um saco de balas durante um mês? Aplique um SC a essa situação. (METTRAU, 1993, p.10)

É interessante notar que somente após o “treino” com algumas *Ferramentas*, a autora da metodologia adotada no PRODEP vai se preocupar em esclarecer no manual do professor que as tarefas deverão ser acompanhadas de discussão entre os participantes da sala. As discussões, frente à apresentação dos trabalhos feitos pelos alunos, são o material essencial para que aconteça uma maior interação e desenvolvimento da linguagem e do raciocínio lógico nos alunos, como já foi mencionado.

Ao ler os exercícios propostos para esta *Ferramenta*, nota-se que existe, implicitamente, por parte dos criadores do projeto, a preocupação com a restrição do uso das *Ferramentas para Pensar* pelo grupo de alunos escolhidos para participar do programa. Esta preocupação fica aparente pelo registro utilizado na elaboração dos exercícios, que faz com que poucos possam entendê-lo. Ao pedir para *aplicar um SC a essa situação*, somente um público restrito vai entender como deve agir. É uma demonstração de que existe uma preocupação com a formação de uma elite de

superdotados que é capaz de entender a metodologia proposta.

A idéia básica de que ações possuem conseqüências, vai de encontro ao que se deseja que pense um aluno autônomo, ou seja, deseja-se que este jovem seja capaz de tomar decisões, mas que também tenha a capacidade de ver que decisões possuem conseqüências sobre a vida de terceiros. KAMMI (1990, p.108) lembra que “a autonomia significa levar em consideração os fatos relevantes para decidir agir da melhor forma para todos.” Portanto, vê-se que a aplicação desta *ferramenta* no cotidiano escolar, sem restrição de alunos, seria benéfica na promoção da autonomia entre todos os alunos e que tarefas que levassem em consideração as necessidades do grupo poderiam ser mais apropriadas para que as crianças internalizassem esta nova forma de pensar.

#### 3.4.6 Alternativas Possibilidades Opções - APO

Neste encontro trabalha-se a possibilidade de escolha entre os alunos. A explicação inicial sobre a *Ferramenta* é feita no início da aula, com base no que é explicado por METTRAU (1993). O quadro 7 ordena as definições de DE BONO (1980) e METTRAU (1993).

QUADRO 7 - FERRAMENTA ALTERNATIVAS POSSIBILIDADES E OPÇÕES, SEGUNDO DE BONO (1980) E METTRAU(1993)

**APC = ALTERNATIVES, POSSIBILITIES, CHOICES**

Quando é preciso tomar uma decisão ou entrar em ação pode-se pensar, a princípio, que não se tem todas as escolhas. Mas se procura-se por opções, pode-se achar que há mais alternativas do que se pensa. Do mesmo modo, ao olhar uma situação, sempre existem explicações óbvias. Mas se for procurá-las, pode-se achar que há outras explicações possíveis do que havia sido pensado.

**APO= ALTERNATIVAS, POSSIBILIDADES, OPÇÕES**

Trata-se de analisar as alternativas possíveis, as possibilidades existentes. As opções estarão diretamente relacionadas com alternativas e possibilidades. Não podemos optar por algo que não existe, pois, certamente, não atingiremos nossa pretensão.

FONTES: DE BONO. *Cort Thinking*. New York: Pergamon Press, 1980.; METTRAU, M. *Texto auxiliar para a aplicação do método Aprender a Pensar de Edward De Bono*. Rio de Janeiro, 1993. (não publicado)

O debate inicial é feito a partir da apresentação do exemplo introdutório, que é lido para os alunos. O problema apresentado é o seguinte: “Um homem entra em um bar e pede um copo d’água. A jovem que o atende lhe dá a água e grita imediatamente após. Quais as explicações possíveis para este caso?” (METTRAU, 1993, p.12) Os alunos resolvem o problema em um único grupo, com o professor dinamizador na tarefa de mediar e registrar as intervenções no quadro negro. Esta tarefa dura, geralmente, mais que o tempo previsto.

É explicado aos alunos que na categoria *alternativas* pode-se listar tudo o que lhes vier à cabeça, fazendo uma espécie de tempestade de idéias sobre o problema que está em questão. Durante a realização do exemplo introdutório, sempre há um rol bem extenso de explicações para o fato ali colocado. Surgem explicações possíveis e impossíveis, e todas são consideradas na categoria *alternativas*.

Já, ao trabalhar as *possibilidades*, escolhe-se, dentre as alternativas listadas, tudo aquilo que é possível de acontecer. Para fazer a *opção*, explica-se que os alunos devem escolher um dos itens colocados na categoria *possibilidades*. Normalmente, a *opção* é feita por meio de votação.

A votação proporciona um momento de crescimento para o grupo. Segundo DEVRIES e ZAN (1998) a votação é uma atividade benéfica ao desenvolvimento dos alunos, pois quando estes devem tomar decisões em grupo, eles se sentem motivados para fazê-lo, pois esta é uma chance de exercício democrático, onde todas as opiniões são ouvidas. Pela troca de diferentes pontos de vista, os alunos têm a oportunidade de convencer ou de ser convencidos e de “construir a idéia de igualdade, à medida em que vêem que a opinião de cada pessoa é valorizada e recebe peso igual no processo de tomada de decisões.” (DEVRIES e ZAN, 1998, p.157) Além disso, as autoras observam que “as crianças começam a ter um senso de finalidade cooperativa do grupo que transcende as necessidades e desejos do indivíduo. As crianças conseguem conciliar a idéia de regra da maioria e, ainda, desenvolvem sensibilidade para a

posição da minoria.” (idem)

É aconselhável que o tema das votações seja de interesse de todos os alunos e que envolva o confronto de opiniões, para que não se corra o risco de realizar um exercício onde os alunos participam somente para agradar o professor ou livrar-se da tarefa proposta.

No caso do exemplo introdutório, o processo de escolha da opção envolve toda a turma, mas no final, quando foi observada a execução desta tarefa em uma das turmas do PRODEP, houve um sentimento de frustração por parte dos alunos ao final do exercício, já que a votação os levou a uma opção para o final da história, mas na realidade eles esperavam que houvesse um “final correto” e que a opção escolhida estivesse próxima de uma suposta solução pré definida. Trabalha-se com os alunos a idéia de que não há verdades absolutas, e que, ao contrário de propor um final feliz exterior, os próprios alunos tiveram a oportunidade de construir o final da história, que passou a ser de sua autoria.

Já os outros exercícios, realizados em pequenos grupos, vão se relacionar mais com a realidade dos alunos.

1ª tarefa: Um menino de doze anos se queixa de tédio. Sua avó sugere algumas atividades para ocupar seu tempo livre, tais como: aprender inglês, tocar um instrumento, etc.

Poderíamos encontrar outras alternativas para o menino?

2ª tarefa: Numa turma, a aluna mais inteligente começa a cometer erros intencionais em seu trabalho. Quais são as explicações possíveis neste fato? Alternativas, possibilidades e opções para a menina.

3ª tarefa: Que alternativas existem para eliminar as favelas nas grandes cidades brasileiras? Faça um APO. (METTRAU, 1993, p.12)

A terceira tarefa normalmente leva os alunos a apresentarem alternativas cruéis para acabar com as favelas nas grandes cidades brasileiras (colocar uma bomba

na favela e matar os favelados são exemplos de alternativas cruéis encontradas neste exercício). Estas são retiradas, via de regra por todos os grupos, do rol de possibilidades, e conseqüentemente não são escolhidas como opção, demonstrando que os alunos conseguem se colocar no lugar dos outros e não optar para terceiros o que não gostariam que fosse feito para si. Esta é uma demonstração de autonomia. PIAGET (1994, p.55) enuncia: “A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado.” Em nível hipotético os alunos do PRODEP parecem experimentar essa necessidade.

### 3.4.7 Outros Pontos de Vista – OPV

O encontro é iniciado com a explicação da nova *Ferramenta*, que se constitui em exercício de percepção de pontos de vista diversos. A execução do trabalho com esta *Ferramenta* pretende que os alunos consigam coordenar pontos de vistas diferentes do seu para que mais de uma opinião seja considerada no processo de tomada de decisão. O quadro 8, apresentado abaixo, sintetiza as explicações de DE BONO (1980) e METTRAU (1993).

QUADRO 8 - FERRAMENTA OUTROS PONTOS DE VISTA, SEGUNDO DE BONO (1980) E METTRAU(1993)

#### OPV – OTHER POINT OF VIEW

Muitas situações do pensar envolvem outras pessoas. O que estas outras pessoas pensam é tão parte da situação quanto os fatores, as conseqüências, os objetivos, etc. Estas outras pessoas podem ter pontos de vista muito diferentes. Embora elas estejam na mesma situação, elas podem olhar para as coisas de modos bem diferentes. É uma parte bem importante do pensamento ser capaz de dizer como outros estão pensando. E ver as coisas a partir do ponto de vista de outras pessoas é sobre o que trata o OPV. Outra pessoa pode considerar diferentes fatores (CTF), ver conseqüências diferentes (SC), ter objetivos diferentes (PMO) ou diferentes prioridades (PB). Na verdade todo o pensar que você mesmo faz, pode ser feito por outra pessoa – mas de maneira diferente.



**OPV – OUTROS PONTOS DE VISTA**

Trabalhar um OPV é ser capaz, deliberada e intencionalmente, de ouvir, apreciar e analisar o ponto de vista do outro. O trabalho aqui realizado aperfeiçoa o "Saber Ouvir" (que é bastante difícil) com vistas a enriquecer o ponto de vista inicial de alguém ou mesmo um conjunto de pessoas. // Analisa que diferentes pessoas, em diferentes circunstâncias, têm pontos de vista diferenciados, ou seja: a mesma idéia ou situação ao ser analisada por diferentes pessoas assume novas perspectivas (ex: ponto de vista do pai, do filho, do irmão, etc). // Ela favorece a ampliação da argumentação e propicia deliberadamente, grande interação verbal. // Possibilita o exame do ponto de vista inicial ou anterior e sua reformulação (se for o caso) auxiliado pela cooperação do ponto de vista do outro.

FONTES: DE BONO. *Cort Thinking*. New York: Pergamon Press, 1980.; METTRAU, M. *Texto auxiliar para a aplicação do método Aprender a Pensar de Edward De Bono*. Rio de Janeiro, 1993. (não publicado)

Seguindo a mesma metodologia de trabalho aplicada às outras *Ferramentas*, há um primeiro exemplo introdutório, que é o seguinte:

Eu tenho uma amiga que sempre tem problemas com suas colegas de trabalho. Muitas vezes observei suas atitudes e constatei que ela é egoísta, não ouve o que suas colegas dizem e acredita que está sempre com a razão. Inclusive notei que suas amigas mais antigas se afastaram e, hoje em dia, está constantemente só. Um dos problemas desta pessoa tem origem no fato de que não leva em consideração as opiniões de outras pessoas e isto faz com que pareça inflexível, pouco receptiva. Situações como estas acontecem diariamente. (METTRAU, 1993, p.14)

No caso do exemplo introdutório, está mais favorecido o monólogo do professor contando uma história do que o debate e discussão de diferentes pontos de vista entre as crianças. Porém, o dinamizador explica que quase sempre há mais de um ponto de vista possível para analisar determinada situação, ou resolver determinado problema, e que todas as opiniões devem ser ouvidas, mesmo que não se concorde com elas. Logo depois são propostas tarefas para serem trabalhadas pelos pequenos grupos, que são duas:

1ª tarefa: Um pai surpreende sua filha de treze anos fumando e a proíbe de fazê-lo. Quais seriam os pontos de vista do pai, da filha, do médico e do vendedor de cigarros, por exemplo?

2ª tarefa: Um inventor descobre um novo método para fabricar tecidos e seu invento significa a redução, a médio prazo, de vinte (20) pessoas empregadas. Faça um OPV para o inventor, o dono da fábrica, os operários e os consumidores. (METTRAU, 1993, p.14)

Esta *Ferramenta* é fundamental para o desenvolvimento da autonomia dos integrantes do grupo, pois aprender a respeitar o ponto de vista do outro é cooperar. E a cooperação leva à construção de sujeitos autônomos. Nota-se que METTRAU (1993) já fala em cooperação, diferenciação de pontos de vista e grande interação verbal, o que são características favoráveis ao estabelecimento de um ambiente sócio-moral adequado. Para KAMII (1991) a coordenação dos diferentes pontos de vista significa cooperação. Ela reafirma que a interação social e discussão entre pares são fundamentais para o desenvolvimento sócio-moral e intelectual dos sujeitos, não somente porque os pontos de vista entre pares são mais parecidos entre si, mas também porque a maior parte da vida social das crianças é passada entre elas mesmas. A autora afirma:

A cooperação, ou coordenação de pontos de vista, não pode começar sem a descentração. “Descentrar”, aqui, significa ser capaz de ver alguma coisa a partir de um ponto de vista que difere do seu próprio. Ser capaz de ver uma situação a partir do ponto de vista de outra criança que também quer o mesmo brinquedo é um exemplo de descentração. Quando a descentração acontece, a criança está a caminho de coordenar diferentes pontos de vista e posteriormente construir uma solução baseada nessa coordenação. (KAMII, 191, p.25)

A primeira e segunda tarefas apresentam casos onde os alunos realmente podem discutir e opinar sobre quais seriam os diferentes pontos de vista sobre uma mesma situação. De forma semelhante ao processo de votação explicado por DEVRIES e ZAN (1998, p.157) “Pelo intercâmbio dos pontos de vista, as crianças podem ser persuadidas ou fazer novos esforços para persuadir outros”, o que contribui para a valorização das diferentes opiniões dentro de sala de aula. No entanto, discutem-se diferentes pontos de vista, mas não é perguntado aos alunos quais seriam

seus próprios pontos de vista sobre aquelas situações.

### 3.4.8 Propósitos Metas Objetivos - PMO

Trabalhar uma PMO é pensar em objetivos futuros. A proposta da *Ferramenta* é que se estabeleçam objetivos, determinando um ponto onde se quer chegar, para poder estabelecer ações eficazes para alcançá-los, evitando, com isto, ações desnecessárias. Em termos de resolução de problemas, o objetivo é que se evite a dispersão de idéias e ações. O quadro 9 sintetiza o pensamento de DE BONO (1980) e METTRAU (1993).

QUADRO 9 - FERRAMENTA PROPÓSITOS METAS OBJETIVOS, SEGUNDO DE BONO (1980) E METTRAU(1993)

<p><b>AGO – AIMS, GOALS, OBJECTIVES</b></p> <p>Pode-se fazer algo por hábito, porque todos os outros estão fazendo, ou como uma reação a uma situação. Todas estas são razões reativas. Mas há vezes em que se faz algo para atingir um propósito ou objetivo. Seu pensamento pode ser ajudado se você souber exatamente o que você está tentando atingir. Pode também ajudá-lo a entender o pensamento dos outros se você vir seus objetivos. Em certas ocasiões, as palavras 'propósitos' e 'objetivos' são mais apropriadas, mas os objetivos são os mesmos.</p>
<p><b>PMO – PROPÓSITOS, METAS E OBJETIVOS</b></p> <p>Esta ferramenta trata basicamente da importância de se ter objetivos. Há diferentes objetivos para diferentes pessoas em diferentes situações. Através dessa "ferramenta" <u>classificamos</u> o que desejamos alcançar a longo prazo (propósito), quais os caminhos mais eficazes (metas) e o que desejamos mais imediatamente (objetivo). Ela permite compreender que, se não sabemos onde queremos chegar, provavelmente não chegaremos ou não ficaremos sabendo se já chegamos ou não. As metas (meios) de alcançar os objetivos são também muito trabalhadas.</p>
<p>FONTES: DE BONO. <i>Cort Thinking</i>. New York: Pergamon Press, 1980.; METTRAU, M. <i>Texto auxiliar para a aplicação do método Aprender a Pensar de Edward De Bono</i>. Rio de Janeiro, 1993. (não publicado)</p>

Com o propósito de trabalhar o exemplo introdutório, é lida aos alunos a fábula do cavalo marinho, antes de serem apresentadas as tarefas:

### O Cavalo Marinho e a Fortuna

Certa vez um cavalo marinho saiu em busca da fortuna. Não havia andado muito quando encontrou um polvo que lhe disse:

-“Bom amigo, para onde vais?”

-“Vou buscar a fortuna, respondeu o cavalo marinho com muito orgulho.”

-“Você está com sorte”, disse o polvo. “Pela metade de seu dinheiro eu deixo que você leve essas asas para que possa chegar mais rápido.”

-“Que bom!” Disse o cavalo marinho.

Pagou, colocou a asa e saiu como um raio. Rapidamente encontrou uma esponja.

-“Vendo-lhe esta motoneta de propulsão por muito pouco dinheiro para que chegue mais rápido.”

Assim, o cavalo marinho pagou o resto do seu dinheiro pela motoneta e furou os mares com velocidade. Rapidamente encontrou um tubarão que lhe disse:

-“Para onde vais, meu amigo?”

-“Vou em busca da fortuna, respondeu o cavalo marinho.”

-“Está com sorte. Se tomares este atalho...” disse o tubarão apontando para sua imensa boca “...economizará muito tempo.”

-“Sim, agradeço muito” disse o cavalo marinho e se lançou no interior do tubarão, aonde foi devorado.

Será explorado de diferentes maneiras o trabalho com Propósitos, Metas e Objetivos à partir desta fábula. (METTRAU, 1993, p.11)

A instrução fornecida ao realizarem a tarefa introdutória, o texto da busca da fortuna, é que eles devem *retirar* da fábula os propósitos, as metas e os objetivos do cavalo-marinho. Pode-se observar, ao longo de mais de uma vez em que a tarefa foi

realizada em sala de aula, que o procedimento do professor se repete: ele desenha uma tabela no quadro-negro, onde, normalmente o que fica estabelecido como propósito do cavalo-marinho é conseguir alcançar a fortuna.

As duas primeiras tarefas podem ser realizadas em pequenos grupos, da forma usual. A última tarefa é feita de modo individual, em forma de redação. Neste caso, os resultados não são discutidos em grupo, pois a redação é entregue ao professor ao final do encontro. Os exercícios propostos são os seguintes:

1ª tarefa: Quais seriam os objetivos (PMO) de uma pessoa ao começar uma coleção?

2ª tarefa: Imagine que você ganhou uma grande quantia (definir o valor). Realize um PMO para definir suas ações.

3ª tarefa: Através de um PMO, defina seus objetivos para os próximos dez anos. (METTRAU, 1993, p.11)

Ao comparar o que escreve DE BONO (1980) e o que interpreta METTRAU (1993) a respeito desta *Ferramenta*, nota-se uma espécie de anotação equivocada da proposta original. Por este motivo, esta parece ser a *Ferramenta* que gera mais dúvidas nos alunos. As metas, explicadas como meios ou ações eficazes para que se chegue aos objetivos, são: comprar asas, comprar a motoneta e pegar um atalho. O objetivo é chegar mais rapidamente à fortuna.

A proposta inicial de DE BONO (1980) não faz diferença entre as três palavras da sigla *AGO*. O autor escreve sobre a importância de se ter objetivos e propõe exercícios onde o aluno pode, por exemplo, listar objetivos por ordem de prioridade para uma determinada situação. As palavras, *aims*, *goals* e *objectives* são sinônimos em inglês.

Do mesmo modo, as palavras *propósitos*, *metas* e *objetivos* são consideradas

sinônimos em língua portuguesa.<sup>29</sup> A tarefa se torna difícil para as crianças por dois motivos. Primeiramente, a explicação da *Ferramenta* é feita com base nas instruções metodológicas que o professor possui e que não esclarecem bem o significado das três palavras. Ensina-se que as palavras possuem significados diferentes, o que não acontece na realidade.

A segunda dificuldade aparece na hora da realização das tarefas, pois os grupos ficam mais preocupados em *classificar* suas idéias nas categorias corretas (propósitos, metas ou objetivos), ao invés de aproveitar a oportunidade de debate e troca de idéias entre pares.

Este equívoco de interpretação da *Ferramenta* é um exemplo dos riscos que se corre ao traduzir e adaptar uma metodologia estrangeira: as palavras podem adquirir um significado não pretendido por causa de um erro de interpretação na tradução.

CHANG (1996) escreve sobre o paradoxo que existe na linguagem escrita (e que se transfere para a tradução de textos): ao mesmo tempo em que ela comunica, ela não comunica:

A escrita possibilita a comunicação porque ela garante a possibilidade geral da comunicação, mas a escrita também impossibilita a comunicação porque o significado que ela veicula desliza constantemente, fazendo com que seja impossível haver um fechamento de significado, uma chance sequer de se ‘saber exatamente’ o que se quer dizer. A escrita é tanto a condição de possibilidade como a condição de impossibilidade da comunicação. (CHANG, 1996, p.209. Tradução livre da autora)

Esta impossibilidade de determinação do significado das palavras *propósitos*, *metas* e *objetivos* é transmitida aos alunos. Ao observar o encontro no qual foi

---

<sup>29</sup> No dicionário *Aurélio*, encontra-se: “**Propósito**. [Do lat. *Propositu*] s.m. 1. Algo que se pretende fazer ou conseguir, intenção, intento, projeto. 2. Deliberação, determinação, decisão, resolução. (...) 5. Fim a que se visa.” (FERREIRA, 1975, P.1147); “**Meta**. [Do lat. *Meta*]. S.f. 1. poste, marco, cordel, ou qualquer outro sinal que indica o ponto final das corridas (...) 2. V. gol (...) 3. Baliza, barreira, marco, limite. (...) 4. Alvo, mira, objetivo. (...) 5. Termo, limite, fim.” (id., p.917) “**Objetivo**. Adj. 1. Relativo ao objeto (...) S.m 2. Alvo ou fim que se pretende atingir. 3. Objeto de uma ação, idéia ou sentimento. [Sin. (nas acepç. 2 e 3): *propósito*, *intuito*.] (id., p.986)

trabalhada esta *Ferramenta*, nota-se um certo desconforto do professor ao ver que os alunos questionam as categorias. Ele acaba por repetir o que está escrito no manual, não sabendo se deste modo as dúvidas são esclarecidas ou não. Esta *Ferramenta* perde seu significado, pois, na realidade, ela não é significativa para o professor. E não existe a possibilidade de se fazer o educando entender aquilo que nem o próprio professor é capaz de compreender. Confiar na explicação que vem de fora é transferir a fonte da verdade: é característica das pessoas heterônomas.

### 3.4.9 PLANEJAMENTO

O planejamento é visto como outra estratégia necessária para a economia de ações na tomada de decisões e resolução de problemas. Esta *Ferramenta* tem como objetivo fazer com que os alunos saibam planejar suas ações, com a ajuda das outras estratégias aprendidas até o momento. É enfatizada a importância da *Ferramenta* PMO para que se realize um bom planejamento, ou seja, primeiro deve-se estabelecer objetivos, para depois planejar ações. No quadro 10, os autores da metodologia explicam mais este passo rumo à tomada de decisões.

QUADRO 10 - FERRAMENTA PLANEJAMENTO, SEGUNDO DE BONO (1980) E METTRAU(1993)

<p><b>PLANNING PLANEJAMENTO</b></p> <p>Planejar é pensar adiante para ver como algo será feito. Pode ser o caso de chegar a algum lugar ou fazer algo. Pode ser o caso de organizar-se para que tudo funcione perfeitamente. Em um plano, estabelece-se uma programação do que fazer. Quanto mais complicado o que vai ser feito, mais necessário se torna um plano claro.</p>
<p><b>PLANEJAMENTO</b></p> <p>O planejamento está presente na nossa vida diária desde muito cedo. Se tivermos consciência desta realidade torna-se mais fácil trabalhar com ela. Uma vez definido o objetivo trata-se de planejar as maneiras de atingi-lo. Planejar é delinear caminhos e esta ferramenta também deverá nos acompanhar pelo resto de nossas vidas em variadas intensidades e níveis.</p>
<p>FONTES: DE BONO. <i>Cort Thinking</i>. New York: Pergamon Press, 1980.; METTRAU, M. <i>Texto auxiliar para a aplicação do método Aprender a Pensar de Edward De Bono</i>. Rio de Janeiro, 1993. (não publicado)</p>

A definição do que é um planejamento é visualizada através de projeção em transparência para que os alunos se conscientizem da importância do planejamento na vida do ser humano.

Como exemplo introdutório, é proposta o seguinte caso: “É a terceira vez no ano que a Dona Matilde, minha amiga, não tem dinheiro suficiente para pagar as contas, apesar de os ganhos da família serem suficientes para tal. Por que D. Matilde passa por esta situação? Que sugestões podemos sugerir para evitar que o problema se repita?” (METTRAU, 1993, p.12)

O Planejamento é mais uma *Ferramenta* que oferece o potencial de desenvolver a cooperação dentro do grupo: para planejar é preciso entrar em consenso, considerar pontos de vista diferentes, interagir para tomar decisões. Mais uma vez, as tarefas, além de tomarem o aluno como ponto de partida, apresentam também o problema do artificialismo. Quem tem uma amiga Matilda que não consegue controlar seus gastos? Que amiga é essa? Qual sua idade? Onde ela mora? Ela trabalha? Quanto ela ganha? Estes são exemplos de perguntas que poderiam ser consideradas, mas não são, antes dos alunos realizarem o exemplo introdutório. Alunos e professor propõem um planejamento para a amiga, mas sentem que a solução é artificial. Fica a impressão de que se podem resolver problemas sem conhecê-los com profundidade.

Os problemas a serem resolvidos pelos alunos em seus pequenos grupos são apresentados logo depois. Geralmente se pede que os alunos resolvam dois dos três problemas apresentados, já que o tempo para a realização destas tarefas não é grande.

1ª tarefa: Um jovem termina o ano escolar com notas altas e deseja planejar suas férias. Vamos ajudá-lo: estabeleça os objetivos; considere os fatores envolvidos; determine as prioridades. Utilize outras ferramentas se desejar ou achar necessário.

2ª tarefa: Uma jovem apresenta dificuldades para aumentar seu círculo de amizades, embora o deseje. Faça um planejamento para que ela alcance o objetivo.

3ª tarefa: Atos de vandalismo destroem aparelhos públicos, como os telefones. O governo criou um grupo de trabalho para planejar ações que resolvam o problema. Colabore neste planejamento, sugerindo opções possíveis. (METTRAU, 1993, p.12-13)

A segunda tarefa apresenta o mesmo problema abordado na discussão do



exemplo introdutório. Será que se pode aumentar o círculo de amizades de uma pessoa por meio de um planejamento? A tarefa soa artificial. A falta de relação com atitudes que poderiam ser tomadas para resolver este problema na vida real fortalece a atitude espectadora do aluno. Na realidade, planeja-se algo para ser colocado em prática, mas no caso do treino com esta *Ferramenta*, fica claro que a atividade é proposta como um meio de fixação desta *nova maneira de pensar*.

A *Ferramenta planejamento*, ao contrário do que acontece, deveria ser capaz de motivar os alunos quanto ao planejamento das próprias aulas, juntamente com o professor. A autonomia intelectual, que pode ser traduzida na capacidade de pensar por si próprio e não em aceitar as idéias vindas de fontes exteriores, poderia estar sendo exercitada, caso o professor visse nesta *Ferramenta* um desafio para que ele mesmo pudesse organizar, em conjunto com seus alunos, como as aulas poderiam ser conduzidas.

#### 3.4.10 Decisão

A decisão é a última *Ferramenta* trabalhada. É enfatizado que a tomada de decisões requer pensamento cuidadoso, e neste sentido é que ela é explicada de maneira a fazer o aluno perceber que, ao tomar uma decisão, ele estará se utilizando de todos os mecanismos de pensamento aprendidos anteriormente. A proposta desta última estratégia é que se utilizem todas as *Ferramentas* apresentadas anteriormente para que se possa realizar a decisão ou resolução de um problema. Não é por acaso que ela é a última a ser trabalhada. O quadro 11, abaixo, denota as explicações de DE BONO (1980) e METTRAU (1993).

QUADRO 11 - FERRAMENTA DECISÃO, SEGUNDO DE BONO (1980) E METTRAU(1993)

**DECISIONS**

Algumas decisões são fáceis e algumas são difíceis. Existem decisões a serem tomadas a todos os momentos: que roupas usar; que disco comprar; sair ou não sair; como se divertir; que carreira escolher; se devemos continuar ou não em um emprego; se devemos viajar para o exterior; se devemos gastar ou economizar dinheiro. Às vezes, tem-se que decidir se devemos fazer algo ou não. Às vezes a decisão é uma escolha entre alternativas. Às vezes a decisão é tão difícil quanto chegar em uma encruzilhada e ter que decidir que caminho tomar.

**DECISÃO**

Essa ferramenta é trabalhada no sentido de mostrar que, embora pareça que tomamos determinada decisão de modo isolado, isso não é real. Trata-se de um Processo Decisório que percorre vários níveis de nosso pensamento até chegar à decisão propriamente dita. Mostra, também, que há diversas maneiras e percursos de pensamento, pois diferentes pessoas organizam e utilizam suas formas de pensar de variadas maneiras. Sugere-se a utilização de outras ferramentas anteriores como facilitadoras deste processo decisório cujo resultado é a Decisão.

FONTES: DE BONO. *Cort Thinking*. New York: Pergamon Press, 1980.; METTRAU, M. *Texto auxiliar para a aplicação do método Aprender a Pensar de Edward De Bono*. Rio de Janeiro, 1993. (não publicado)

DE BONO (1980) acrescenta que ao tomar decisões é importante que se fixem objetivos, considerem-se fatores, verifiquem-se prioridades, em resumo, para tomar uma decisão acertada, é necessário que se faça uso de todas as ferramentas aprendidas durante o curso. A tomada de decisão justifica o aprendizado das demais *Ferramentas para Pensar*.

Neste encontro final com os alunos, excepcionalmente se pede que eles trabalhem em pequenos grupos desde o início da aula. É trabalhado somente o exemplo introdutório:

Exemplo introdutório: Um policial patrulha uma fabrica a noite. Ao verificar um dos prédios, percebe um ponto de luz. Estando sozinho tem que se decidir por averiguar imediatamente ou procurar auxílio primeiro. Como o policial deve proceder para tomar a melhor decisão?

Utilize várias ferramentas para auxiliar o processo decisório e o policial chegar à decisão. Em situações emergenciais o percurso pelas outras ferramentas será rápido também.

(METTRAU, 1993, p.13)

Os grupos têm aproximadamente quarenta e cinco minutos para tecer sua decisão. Para isto é pedido que eles utilizem as outras *Ferramentas* aprendidas durante o semestre para demonstrarem, ao final da resolução do problema, todos os passos que os levaram a decidir.

A tomada de decisões é uma das atribuições que se deve praticar com as crianças que se deseja autônomas. A possibilidade de auto-governo na escola tradicional é mínima. O exercício democrático da tomada de decisões pelos próprios alunos pode e deve ser implementada na prática de todos os professores. DEVRIES e ZAN (1998, p.156), resumem o papel da tomada de decisão em sala:

O estabelecimento de regras e a tomada de decisões são atividades nas quais crianças praticam a auto-regulagem e a cooperação. Dando às crianças este poder, os professores reduzem a heteronomia. O papel do professor é selecionar temas para a discussão das crianças, orientar o estabelecimento de regras e a tomada de decisões, registrar e expor as regras e colocá-las em prática, com o auxílio das crianças.

Se o papel do professor é o de selecionar temas para a discussão dos alunos, este papel parece estar sendo desconsiderado pela equipe que elabora o material que vai ser usado durante a primeira etapa do programa. Como já foi apresentado até aqui, todas as ferramentas apresentadas já vêm acompanhadas de suas respectivas tarefas, não cabendo nem ao professor, nem ao aluno decidir o que será feito, tornando parte do trabalho artificial.

Assim como acontece nas demais atividades, a *Ferramenta Decisão* promove forte interação verbal e choques de diferentes pontos de vistas. No entanto, esta *Ferramenta* parece ser encarada mais como uma oportunidade de treino do uso das outras *Ferramentas* trabalhadas durante o semestre, e não como uma oportunidade de tomada de decisão real, com suas conseqüências práticas. Assim como as regras devem ser estabelecidas pelos integrantes do programa, registradas para que todos tomem conhecimento de sua existência e colocadas em prática, o mesmo deve acontecer com as decisões, para que se estabeleça um ambiente onde os alunos se

sintam respeitados em suas vontades. Deste modo eles aprendem que o processo de decisão não é um mero exercício a ser completado, mas o exercício de um ato político, que deve levar em conta não só a vontade de uma pessoa, mas a opinião de todos. E além de tudo, como ensina Paulo FREIRE (2002, p.122), “ensinar exige tomada consciente de decisões” e que esta tomada de decisões faz parte do ato educativo, compreendido como uma forma consciente de intervenção no mundo. O educador completa seu pensamento:

É testemunhando sua habilitação para decidir que a educadora ensina a difícil virtude de decidir. Difícil na medida em que decidir é romper para optar. Ninguém decide a não ser por uma coisa contra a outra, por um ponto contra outro, por uma pessoa contra outra. Por isso toda opção que se segue à decisão exige uma criteriosa avaliação no ato de comparar para optar por um dos possíveis pólos ou pessoas ou posições. É a avaliação, com todas as implicações que ela engendra, que me ajuda finalmente a optar. (FREIRE, 2001, p.60)

É esta reflexão sobre o processo decisório que parece não estar presente durante o trabalho com as *Ferramentas para Pensar*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da *heteronomia* para a *autonomia*, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos.

Paulo Freire

Após a apresentação e análise das dez *Ferramentas para Pensar*, pôde-se constatar que algumas das atividades realizadas no PRODEP são potencialmente positivas no que diz respeito ao estabelecimento de um ambiente sócio moral para a autonomia. Há, no programa e no uso da metodologia, aspectos que favorecem a cooperação entre pares e a tomada de decisões, fatores fundamentais para que o sujeito supere o egocentrismo, coordene diferentes pontos de vista e conquiste sua condição de sujeito autônomo e de sujeito epistêmico, sujeito do próprio pensar.

Por outro lado, durante a análise do processo como um todo e da utilização do material referido com os sujeitos participantes do Programa, foi possível verificar a presença de aspectos obstaculizadores da formação do aluno rumo à autonomia, o que redundava em favorecimento da manutenção da heteronomia moral e intelectual quando o desenvolvimento já permitiria sua suplantação.

### 4.1 FACILITADORES DA AUTONOMIA

O programa se mostra válido em certos aspectos, como foi afirmado há pouco. As estratégias de ensino adotadas para o desenvolvimento das tarefas possuem aspectos positivos. O mesmo acontece com o conteúdo implícito das *ferramentas para pensar*.

#### 4.1.1 O Trabalho em Grupos

O trabalho em grupos é uma das estratégias utilizadas no programa que favorece o desenvolvimento autônomo do aluno. Isto se dá por mais de uma razão. Primeiramente, dentro do grupo os alunos estabelecem regras internas, tais como quem irá escrever e quem irá relatar as tarefas resolvidas por eles, e este exercício de auto regulação é importante para a autonomia dos alunos, já que estas pequenas decisões precisam ser tomadas por eles, sem a interferência do professor.

Outra vantagem do trabalho em pequenos grupos é a oportunidade que todos têm de se expressar dentro do grupo. Todas as opiniões são ouvidas e discutidas. A negociação de idéias entre pares favorece não só a descentração e coordenação de pontos de vista, o que leva ao respeito mútuo e cooperação, mas também desenvolve a linguagem e a inteligência. É pelo uso da linguagem que o aluno se esforça para ser coerente e fortalece seu raciocínio lógico. E é pela cooperação entre iguais que vai se estabelecer um ambiente sócio moral autônomo, onde idéias não são impostas, mas sim discutidas e colocadas em uso.

#### 4.1.2 Ferramentas e Atitudes

As *Ferramentas para pensar* representam estratégias educacionais que, em sua maioria, são favoráveis à promoção do pensamento intelectual autônomo dos alunos. Se autonomia intelectual significa a capacidade de tomar decisões por conta própria, esta capacidade é favorecida pela *Ferramenta* DECISÃO. Para tornar-se autônomo, o aluno precisa considerar diversos pontos de vista, o que é debatido com a *Ferramenta* que trabalha outros pontos de vista. Também é necessário que ele analise a consequência de seus atos e decisões sobre a comunidade onde ele atua, o que é explorado por uma estratégia específica. Com a *Ferramenta* REGRAS os alunos têm a oportunidade de pensar sobre as regras e modificá-las, se sentirem que esta é a necessidade do grupo. A prática em formulação de regras é potencialmente boa para o crescimento moral, por envolver o trabalho com questões morais. Como afirma

KAMII, (1991, p.39) “as crianças não constroem essas regras e convicções morais sobre os direitos de minorias ouvindo lições ou sermões. Têm que sentir e ver por si mesmas as conseqüências das regras que elaboram.” (KAMII, 1991,p.39) A *Ferramenta* que se propõe a trabalhar com escolha de opções oportuniza o debate e a votação, que é uma atividade enriquecedora do ponto de vista moral e intelectual. O planejamento e a demarcação de objetivos a serem atingidos são boas oportunidades de exercitar planos futuros, o que desenvolve a criatividade, além de usar todas as estratégias de trabalho em grupo e cooperação.

Vê-se, então, que as *Ferramentas* possuem um potencial de trabalho que contribuem para o desenvolvimento, não só da autonomia, mas também da inteligência e da criatividade. O uso que se faz delas pode ser fruto de reflexão por parte do professor em termos de reformulação de um planejamento que pode ser feito de modo a atender as necessidades locais e de cada grupo envolvido no programa.

#### 4.1.3 A Sala de Aula

O espaço destinado ao trabalho com os alunos do PRODEP foi pensado para estimular a interação do grupo. As cadeiras estão dispostas em semicírculo, o que favorece o debate de idéias na hora da discussão em grupo. Não há filas e nem espaços determinados para os alunos sentarem. Eles se sentem co-proprietários da sala, o que se pode medir ao final de cada encontro, quando existe a cooperação em termos de arrumação da sala.

Organizando a sala de aula de modo a facilitar a interação com os colegas, encoraja-se a troca de idéias entre as crianças e não somente a interação professor-aluno, afirmam DEVRIES e ZAN (1998). Estas interações entre os colegas surgem quando há necessidade de ajuda na resolução de um problema e no debate de opiniões. Estes momentos de interação são proporcionados pelo programa em sua primeira fase.

## 4.2 OBSTÁCULOS À AUTONOMIA

### 4.2.1 Reprodução de Modelos

*Política educacional:* Em educação especial para desenvolver capacidades e talentos, exige pensamento e conhecimento localizado, próprio, genuíno, o que tem que ser levado a efeito pelas próprias pessoas envolvidas no processo, isto é, as que promovem o atendimento e aquelas que compõem o grupo atingido pelo mesmo. Quando se trata de política educacional, o risco que se corre ao adaptar conhecimento e procedimentos bem sucedidos em outras culturas, é consideravelmente maior. A importação de modelo de Edward DE BONO (1980) e sua adaptação apresentada como *Ferramentas para pensar* já vem sendo utilizada no programa pesquisado há quase sete anos, nunca tendo sido questionada a maneira como tais ferramentas são trabalhadas.

*O modelo utilizado:* Notou-se, ao longo da pesquisa, que a adaptação desta metodologia apresentou condições desfavoráveis ao desenvolvimento autônomo dos alunos envolvidos devido a, entre outras causas, o fato de tanto os conteúdos quanto as propostas de exercícios contidas no planejamento tinham um caráter de natureza externa e artificial à realidade dos sujeitos. O conteúdo dos problemas não era retirado do cotidiano do aluno, mas, de modo contrário, já vinham prontos para o professor, que, via de regra, os reproduzia encontro após encontro.

A transposição direta de uma dada cultura, no caso em questão a cultura americana, para um programa que se destina a brasileiros, caracteriza uma cópia acrítica, metodologia incompatível com a proposta original de desenvolvimento de talentos. Somando-se nesta situação específica, o fato de que a tendência da cultura americana no ramo da geração de idéias é a de utilizar-se de teoria formulada para o trabalho com empresas, corre-se o risco de estar treinando mentes com grande potencial de desenvolvimento intelectual para aceitar naturalmente idéias impostas por



uma cultura estrangeira.

Vê-se aí um paradoxo no Programa de Desenvolvimento de Potencialidades: ao tentar favorecer o desenvolvimento de pessoas criativas, originais, aptas a tomar decisões, buscando uma autonomia intelectual, utiliza-se uma metodologia copiada e que é imposta aos Colégios Militares, ou seja, a instância decisória se encontra longe da instância de atuação. Ao invés de tomarem-se decisões locais, obedece-se a decisões alheias, que vão passando de um nível ao outro, até chegarem em seu alvo, que é a formação dos alunos. Fica evidente, deste modo, que a epistemologia subjacente à ação docente, que se pretende construtivista, é, de fato, empirista.

O Programa que se pretende global, visto que supõe atender aos interesses, aptidões e necessidades dos alunos, é, na realidade, desde sua concepção, exercido de fora para dentro, modalidade que se mantém ao longo do processo e que não chega a concretizar uma avaliação efetiva que possa permitir a tomada de consciência dos paradoxos básicos que lhe sustentam. O que este questiona é em que medida um Programa com estas características pode ter certeza de atender as necessidades de seus alunos. O aluno, como mostram as observações anteriormente referidas, não se vê no programa, já que ele é feito por uma equipe exterior e desconhecida deles, enquanto que os professores, mediando a *cópia destituída de crítica e de pensar*, estão atestando, de alguma forma, seu caráter heterônomo. A teoria piagetiana, que tem se aprofundado no estudo do desenvolvimento moral e intelectual, demonstra que não se ensina a ser autônomo sem ter a firme convicção de que o autogoverno intelectual e moral são possíveis e como professor se é, também, sujeito epistêmico, sujeito do próprio pensar.

#### 4.2.2 Treinamento do Professor

Ao se avaliar o papel do professor nesta reprodução do planejamento, pode-se pensar, a princípio, que o educador carece de criatividade e de autonomia para o

desenvolvimento de seu próprio material. De fato, existe uma certa passividade na utilização da metodologia tal qual ela foi proposta, mas o que não se pode esquecer é que o educador incumbido de trabalhar com os sujeitos do PRODEP foi treinado para fazer seu trabalho, e durante muito tempo recebeu visitas técnicas da equipe de supervisão da ABSD, que deveria verificar se o planejamento estava sendo realizado de forma satisfatória. Concorde-se com BECKER (2003) que o treinamento em nada contribui a forma de construção de conhecimento e da moral na escola. Ao ser treinado para desempenhar um papel, é retirada do professor a oportunidade de refletir sobre a prática. Sem a reflexão não existe a possibilidade de ser sujeito; sem ser sujeito não há, por princípio, a condição de favorecimento da autonomia moral e intelectual do sujeito aprendiz.

#### 4.2.3 Controle Excessivo do Tempo

Como os encontros acontecem uma vez por semana, sempre no contra-turno, e duram uma hora e quinze minutos, o uso do tempo é planejado e cronometrado em mínimos detalhes. Existe uma preocupação, por parte dos professores, em cumprir a meta estabelecida pela ABSD, de serem trabalhadas todas as *Ferramentas para pensar* durante o primeiro semestre. Por este motivo, elas são trabalhadas através da resolução de problemas com tempo proposto para sua solução. O controle do tempo é bem tradicional, e o professor deixa claro para os alunos que eles têm pouco tempo para realizar as tarefas, por isso não devem desperdiçá-lo com *conversas paralelas*. O controle exagerado do tempo é um aspecto negativo, já que, muitas vezes, a pressa que as crianças têm em realizar as tarefas, impede que elas façam as devidas reflexões sobre a mesma a partir do debate de idéias. Pode acontecer que o aprendizado às vezes não tenha sido significativo para o aluno, que não tem tempo de construir suas próprias hipóteses através do debate com os colegas. Neste caso, o aluno está somente treinando a nova forma de pensar, e não construindo um novo conhecimento. Treinar é transferir a fonte de conhecimento para o treinador. E isso corresponde à heteronomia.

### 4.3 MUDANÇAS PERCEBIDAS NOS ALUNOS

O desenvolvimento dos alunos em termos de cooperação é atestado por professores de fora do programa. Comentários são feitos quanto ao comportamento cooperativo demonstrado por estas crianças dentro de sala de aula regular, quando as atividades propostas são realizadas em forma de trabalho em grupo. Em termos estatísticos, não se fez ainda uma pesquisa neste sentido e que expresse de maneira formal a opinião de professores quanto aos alunos que participam do programa.

Quando havia a supervisão da ABSD, no entanto, instrumentos técnicos eram utilizados medir o desenvolvimento dos alunos quanto a habilidades previamente estabelecidas. Por exemplo, em uma das turmas que acabaram as três etapas previstas do programa, encontrou-se uma avaliação de mudança de comportamento observada nos alunos. A mudança (anexo 3) foi observada pelos próprios alunos, pela família e pela equipe do programa. O instrumento de medida para a família e para os alunos foi o questionário fechado. A equipe utilizava fichas de observação preenchidas durante todos os encontros.

Algumas informações desta pesquisa podem ser citadas. Os dados mostram que 64.3% dos alunos apresentaram amadurecimento pessoal e 100% deles melhoraram seu desempenho verbal. Estes dados podem significar que o trabalho em grupos com as *Ferramentas* fez com que os alunos se mostrassem mais amadurecidos e dispostos a cooperar, além de sentirem maior necessidade de expor suas idéias de forma verbal. O gosto por desafios e a iniciativa também foram desempenhos que tiveram índices significativos, apresentando 100% e 85.7% de aumento observável. Estes itens estão ligados à vivacidade intelectual e gosto pela novidade, que foram estimulados pelo programa. O pensamento independente, que é o conceito mais próximo de autonomia que se pode encontrar nas fichas padronizadas, teve um índice de 71.4%, assim como o pensamento crítico, que teve um índice de 78.6% de mudança observada nos alunos. O restante dos dados podem ser vistos no anexo 3 desta pesquisa. A avaliação que a equipe, a família e os próprios alunos fazem do programa,

é positiva, portanto. Após o final da terceira etapa do PRODEP, não há mais o acompanhamento do aluno. Sabe-se que alguns dos alunos que participaram do primeiro grupo do PRODEP no Colégio Militar de Curitiba obtiveram excelente desempenho acadêmico após sua saída do programa. Mas não se pode afirmar com certeza se este desempenho foi devido ao programa ou às próprias características pessoais destes alunos.

#### 4.4 INDICADORES ATUAIS PARA O PRODEP

O PRODEP, por questões de política interna das Forças Armadas, foi oficialmente extinto no final de 2002. A ABSD mantinha um contrato de prestação de serviços com cada Colégio Militar que implementava o PRODEP. O contrato previa que a Associação capacitasse recursos humanos para trabalhar com alunos portadores de altas habilidades, fizesse acompanhamento do progresso do programa e realizasse visitas anuais aos colégios, entre outras atribuições. Com a crise generalizada que acometeu as Forças Armadas no final do governo Fernando Henrique Cardoso, gastos precisaram ser revistos, e a Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial achou por bem não renovar o contrato de consultoria com a ABSD. Porém, no Colégio Militar de Curitiba, o programa continua a oferecer aos alunos destaque o curso em três etapas. A metodologia de Edward DE BONO (1980) ainda é utilizada na primeira etapa do programa, que a partir de 2003 passou a se chamar Projeto de Educação do Pensamento – PROEP – e ainda se encontra em fase de implantação. A equipe responsável pelo programa é toda formada por integrantes do próprio colégio. Atualmente o número de alunos que participam da primeira fase do PROEP são em número de quatorze.

#### 4.5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar o que as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2002) prevêm, pode-se dizer que o programa atende em parte as necessidades dos alunos. As *Diretrizes* indicam que o atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais se dê preferencialmente na rede regular de ensino, através das modificações curriculares e da individualização dos procedimentos pedagógicos. O objetivo, então, é poder orientá-lo, da melhor forma possível, para que o aluno portador de altas habilidades possa perceber seus talentos e não se imagine apenas como um aluno diferente, mas como um indivíduo que possa contribuir e colaborar com o grupo.

Essa percepção é alcançada ao final do programa devido ao uso da metodologia que estimula a autonomia moral e intelectual dos educandos.

O caminho para a autonomia moral e intelectual não é único, e não depende unicamente da escola, muito menos se pode pretender formar alunos autônomos através de encontros semanais, enquanto eles vivem o resto de sua semana inseridos em um sistema heterônomo por definição, que é o ambiente da escola tradicional de concepção empirista. Ao considerar que esta escola tradicional é um Colégio Militar, onde a ordem, a disciplina e o respeito (unilateral) são mantidos forçosamente por um sistema de punições e recompensas, deixa-se de acreditar em um pleno desenvolvimento moral e intelectual autônomo dos alunos. Porém, concorda-se com DEVRIES e ZAN (1998) quando elas julgam que a vivência da atmosfera sócio-moral em toda a escola pode melhorar ou impedir que o ambiente sócio-moral da sala de aula se estabeleça e que a atmosfera da escola tem grande influência na sala isolada. Entretanto, observam elas, uma atmosfera de autonomia e respeito mútuo na sala de aula pode compensar, até certo ponto, uma atmosfera heterônoma no restante da escola. Conclui-se que neste sentido reside o valor de um programa que tenha o potencial de promover, ao menos em parte, o respeito mútuo e a cooperação que podem levar seus alunos a desenvolver seu potencial autônomo.

Porém, não se pode continuar treinando os professores para desenvolver um trabalho que tem o potencial de desenvolver seus alunos rumo à autonomia. Como foi abordado anteriormente, o treino acaba por roubar do professor sua condição de pensar, que acaba retirando essa mesma condição de seu aluno, por determinação do Programa. Tudo isso é feito em nome da eficiência. Para ser eficiente e promover o pensar autônomo, é necessário que o professor não aceite, de forma heterônoma, um pacote previamente escolhido que dite sua ação docente. Faz-se necessário, além da participação ativa de todos os sujeitos do programa, que se conheça, com clareza, a epistemologia que sustenta seu trabalho. Sem esta clareza em mente, reduz-se o aprendizado a treino.

É sabido que inúmeros adultos são subdesenvolvidos em relação a este potencial moral. KAMII (1991, p.14) explica: “Basta abrir o jornal diariamente para constatar a corrupção na vida pública e vários atos imorais na vida privada. A maioria dos adultos parou seu desenvolvimento moral e intelectual num nível bastante abaixo de seu potencial.” Os escândalos políticos e empresariais que são de domínio público são problemas de fundo moral. Aqueles que procuram enriquecer às custas da miséria de milhões de brasileiros não aprenderam a regra de ouro que diz para não fazer aos outros o que não gostariam que fizessem para si. As crianças com indicadores de altas habilidades do PRODEP possuem o potencial para se tornarem adultos superdotados, que, reconhecidamente, se bem desenvolvidos, têm maiores chances de desempenhar papéis de liderança no futuro. Ao educá-los para a autonomia, aposta-se num futuro melhor para todos. Inclusive para eles mesmos.

Visto que o Programa apresenta pontos positivos para o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual de seus participantes, vê-se como positiva a criação de um outro projeto que desenvolva tais potencialidades nos alunos. Tal projeto deve ser local, para atender necessidades pontuais dos alunos que dele participarem. Pensar, e não imitar acriticamente, em soluções que venham a melhorar as condições de ensino em nosso país, são tarefas do professor progressista. Pode-se, da mesma maneira, aproveitar este tipo de projeto para trabalhar na educação geral, de modo a obter uma

educação para a cooperação e respeito mútuo possibilitada para toda a escola.

Conclui-se que há, portanto, no Programa, uma intenção altamente positiva que se depara com obstáculos de caráter epistemológico e de um pensar crítico que lhes aponte a possibilidade de criação de novas alternativas. O *know how* é necessário mas, entretanto, só pode ser utilizado se houver *savoir-faire*.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. Desenvolvimento do Talento Criativo: compromisso do educador. In: SEMINÁRIO NACIONAL DA ABSD, 12., 2000, Porto Alegre. *Anais do Seminário*. Porto Alegre: ABSD, 2000. p.17.

ALENCAR, E.; FLEITH, D. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. 2ª ed. ver. e amp. São Paulo: EPU, 2001. (a)

ALENCAR, E. *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis: Vozes, 2001. (b)

ANTIPOFF, H. *Teste As Minhas Mãos – Manual*. Rio de Janeiro: Centro Editor de Psicologia Aplicada Ltda., 1970.

BECKER, F. *Educação e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. *A Origem do Conhecimento e a Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: Área de Deficiência. *Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1995 (a) 65 p. (Série Diretrizes; n. 9)

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos*. Brasília: MEC/SEESP, 1995 (b) (Série Diretrizes, n.10).

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares Nacionais: adaptações curriculares. *Secretaria de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999. 62 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. 2. ed. *Secretaria de Educação Especial*. Brasília: MEC, SEESP, 2002. 79 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Ensino e Pesquisa. Departamento de Ensino Preparatório e Assistencial. Colégio Militar de Curitiba. PRODEP. 5º *Relatório Técnico de Pesquisa*. Curitiba, 2001.

CHANG, B. Deconstructing Communication: Derrida and the (im)possibility of communication. In: \_\_\_\_\_ *Deconstructing Communication: representation, subject, and economies of exchange*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.

CLARK, B. *Building a Cross Cultural Knowledge Base – Program and Services*. Disponível em <http://www.worldgifted.org/article.htm> Acesso em 4 mar. 2003

DE BONO, E. *Vias Para El Pensar Practico*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1975.

\_\_\_\_\_. *Cort Thinking*. New York: Pergamon Press, 1980.



DEVRIES, R. Bons Jogos em Grupo: o que são eles? In: KAMII, C.; DEVRIES, R. *Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget*. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991. p. 3-12.

DE VRIES, R. e ZAN, B. *A Ética na Educação Infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FERREIRA, A. *Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 24 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 21ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. Quarta Carta: das qualidades indispensáveis ao melhor desempenho de professoras e professores progressistas. In: \_\_\_\_\_. *Professora Sim Tia Não: Cartas a quem Ousa Ensinar*. 11.ed. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

FREITAS, L. *A produção de Ignorância na escola*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. A autonomia moral na obra de Jean Piaget: a complexidade do conceito e sua importância para a educação. In: *Educar em Revista*, Curitiba, p.11-22. 2002. Editora da UFPR.

\_\_\_\_\_. *A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado*. São paulo: Cortez, 2003.

GARDNER, H. A Teoria das Inteligências Múltiplas. In: GARDNER, H. *Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artmed, 1995. p. 11-58.

GUIMARÃES, C. *Guareschi e a representação social de um homem só*. Disponível em: [http://www.cidadaniaurgente.com.br/noticias\\_detalhes.asp?vcodigo=283](http://www.cidadaniaurgente.com.br/noticias_detalhes.asp?vcodigo=283) Acesso em 05/12/2002

KAMII, C. Por que usar jogos em grupo? In: KAMII, C.; DEVRIES, R. *Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget*. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991. p. 13-48.

\_\_\_\_\_. A teoria de Piaget, o behaviorismo e outras teorias de educação. In: KAMII, C.; DEVRIES, R. *Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget*. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991. p. 325-346.

\_\_\_\_\_. *A Criança e o Número*. 30ed. Campinas: Papirus, 2003.

LA TAILLE, Y. Prefácio à edição brasileira. In: PIAGET, J. *O Juízo Moral na Criança*. 2ªed. trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

\_\_\_\_\_. Uma interpretação psicológica dos “limites” do domínio moral: os sentidos da restrição e da superação. In: *Educar em Revista*, Curitiba, p.23-37. 2002. Editora da UFPR

LANDAU, E. *A coragem de ser superdotado*. 2.ed. rev. e amp. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

MATHIAS, M.T. *Avaliação das contribuições de uma proposta de educação do pensamento para capacitação de professores do ensino regular*. Rio de Janeiro, 1997. 165 f.

Dissertação. (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

METTRAU, M. *Texto auxiliar para a aplicação do método Aprender a Pensar de Edward De Bono*. Rio de Janeiro, 1993. (não publicado).

\_\_\_\_\_. O desperdício do talento num país em desenvolvimento. In: SEMINÁRIO NACIONAL DA ABSD, 12., 2000, Porto Alegre. *Anais do Seminário*. Porto Alegre: ABSD, 2000. p.9.

MIRA, M. Superdotados – desafio constante para a educação e a sociedade. In: SANTOS, O. (org.) *Superdotados. Quem São? Onde Estão?* São Paulo: Pioneira, 1988. p.5-14.

MOLIN, V. *Autonomia Moral e Intelectual: uma Compreensão Necessária à Educação Infantil*. Curitiba, 2002. 54p. Monografia (Curso de Especialização em Educação Infantil. Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

PARRAT-DAYAN, S. Gênio e Criatividade. In: PIAGET, J. et al. *Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo*. São Paulo: Moderna, 2001. p. 113-124.

PATI, V. Atendimento ao superdotado. In: SANTOS, O. (org.) *Superdotados. Quem São? Onde Estão?* São Paulo: Pioneira, 1988. p.65-70.

PIAGET, J. *Psicologia da Inteligência*. Trad. Egléa de Alencar. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura S.A., 1958.

PIAGET, J. *O Raciocínio na Criança*. Rio de Janeiro: Record, 1967.

\_\_\_\_\_. *O Juízo Moral na Criança*. 2ªed.trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

\_\_\_\_\_. *Para onde vai a educação?* 14ªed. Trad. Ivette Braga. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. Criatividade. In: PIAGET, J. et al. *Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo*. São Paulo: Moderna, 2001. p.11-20.

SANTOS, O. Onde estão os superdotados? Um programa de captação de talentos. In: \_\_\_\_\_ (org.) *Superdotados. Quem São? Onde Estão?* São Paulo: Pioneira, 1988. p.16-27.

SCHIFF, M. *A Inteligência Desperdiçada: Desigualdade Social, Injustiça Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

STERNBERG, R. *Inteligência para o sucesso pessoal: como a inteligência prática e criativa determina o sucesso*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

VINHA, T.P. O desenvolvimento da Moralidade segundo Jean Piaget. In: \_\_\_\_\_ *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. São Paulo: Mercado das Letras e FAESP. 2001.

WECHSLER, S. Problemática da Identificação de superdotados talentosos. In: SANTOS, O. (org.) *Superdotados. Quem São? Onde Estão?* São Paulo: Pioneira, 1988. p.55-64.

## **ANEXOS**

## **ANEXO1**

## CONCEITO DOS TERMOS PORTADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTADOS

A *Política Nacional de Educação Especial* [grifo do autor] (1994) define como portadores de altas habilidades/superdotados os educandos que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora.

Dos tipos mencionados, destacam-se os seguintes:

**Tipo Intelectual** – apresenta flexibilidade e fluência de pensamento, capacidade de pensamento abstrato para fazer associações, produção ideativa, rapidez do pensamento, julgamento crítico, independência de pensamento, compreensão e memória elevadas, capacidade de resolver e lidar com problemas.

**Tipo Acadêmico** – evidencia aptidão acadêmica específica, de atenção, de concentração; rapidez de aprendizagem, boa memória, gosto e motivação pelas disciplinas acadêmicas de seu interesse; habilidade para avaliar, sintetizar e organizar seu pensamento; capacidade de produção acadêmica.

**Tipo Social** – revela capacidade de liderança e caracteriza-se por demonstrar sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sensibilidade expressiva, habilidade de trato com pessoas diversas e grupos para estabelecer relações sociais, percepção acurada das situações de grupo, capacidade para resolver situações sociais complexas, alto poder de persuasão e de influência no grupo.

**Tipo Talento Especial** – pode se destacar tanto na área das artes plásticas, musicais, como dramáticas, literárias ou técnicas, evidenciando habilidades especiais para essas atividades e alto desempenho.

**Tipo Psicomotor** – destaca-se por apresentar habilidade e interesse pelas atividades psicomotoras, evidenciando desempenho fora do comum em velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora.

Esses tipos são desse modo considerados nas classificações internacionais, podendo haver várias combinações entre eles e, inclusive, o aparecimento de outros tipos ligados a talentos e demais habilidades.

Assim, em sala de aula, os alunos podem evidenciar maior facilidade para a linguagem, para socialização, capacidade para conceituação expressiva ou desempenho escolar superior.

(BRASIL, 1995a, p. 17-18)

## **ANEXO2**

		Austrália	Brasil	Canadá	Alemanha	Hong-kKong	Indonésia	Jamaica	Coréia	Nova Zelândia	Filipinas	África do Sul	Espanha	Formosa	Estados Unidos
<b>SERVIÇOS</b>	Educacional	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Aconselhamento	●			●		●	●					●	●	●
	Aprendizado precoce	●		●				●	●		●		●		●
<b>FINANCIAMENTO</b>	Nacional		●		●		●						●	●	●
	Estadual	●		●	●									●	●
	Local	●	●			●	●			●	●		●	●	●
	Particular		●	●	●		●	●	●		●	●	●		●
<b>OBRIGAÇÃO</b>	Nacional		●				●		●		●		●	●	
	Estadual			●	●										●
	Local									●					
<b>ONDE HÁ</b>	Público	●	●	●		●	●	●		●	●		●	●	●
	Particular	●		●	●	●	●	●		●	●	●	●		●
	Centros	●	●	●		●	●		●	●	●		●		●
<b>MODIFICAÇÃO CURRICULAR</b>	Aceleração	●		●	●		●	●	●				●	●	●
	Supletivos	●		●	●		●			●			●	●	●
	Pular séries	●	●	●	●			●		●			●	●	●
	Entrada precoce	●	●	●	●				●	●			●	●	●
	Enriquecimento	●	●	●	●	●	●			●	●		●	●	●
	Grupos de habilidades	●		●		●	●			●	●			●	●
	Agrupamento inter-seriado	●		●						●					●
	Diferenciação	●		●		●	●			●	●			●	●
		●		●		●	●			●	●			●	●
<b>EDUCAÇÃO DO PROFESSOR</b>	Em serviço	●	●	●	●		●			●			●	●	●
	Credenciais	●		●						●	●		●	●	●
	Graduação	●	●	●			●	●			●	●		●	●
	Centro de professores	●		●						●			●	●	●
<b>PAIS</b>	Identificação	●	●	●		●	●	●		●	●		●	●	●
	Implementação	●		●			●			●		●	●		
	Avaliação	●					●			●	●			●	●
<b>COGNITIVO +</b>	Sócio-emocional	●	●			●	●			●	●		●	●	
	Criatividade	●	●	●		●	●	●		●			●	●	●
	Liderança	●		●		●	●			●	●			●	●
	Artes plásticas e dramáticas	●	●	●	●			●	●	●	●	●		●	●
<b>ASSOCIAÇÕES</b>	Pais	●		●	●	●				●		●	●	●	●
	Professores	●									●				●
	Nacionais	●	●		●		●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Estaduais	●	●				●								

### **ANEXO 3**



TABELA VI – MUDANÇAS DE COMPORTAMENTO E/OU DESEMPENHO APRESENTADOS PELOS ALUNOS DA 3ª ETAPA , SEGUNDO A AVALIAÇÃO CONSENSUAL DAS FAMÍLIAS, DOS ALUNOS E DA EQUIPE TÉCNICA.

Comportamentos e desempenhos	Número de alunos					
	Por sexo				Total	
	feminino		masculino		total	
	f*	%	f	%	f	%
amadurecimento pessoal	2	50	7	70	9	64,3
aprecia ser destaque	0	0	2	20	2	14,3
auto-estima	2	50	7	70	9	64,3
capacidade de observação	3	75	8	80	11	78,6
comunicação verbal	4	100	10	100	14	100,0
curiosidade	3	75	8	80	11	78,6
envolvimento c/ a tarefa	3	75	7	70	10	71,4
expansividade	2	50	9	90	11	78,6
flexibilidade de pensamento	1	25	5	50	6	42,9
gosto por atividades criadoras	1	25	3	30	4	28,6
gosto por desafios	4	100	10	100	14	100,0
iniciativa	3	75	9	90	12	85,7
julgamentos amadurecidos	2	50	9	90	11	78,6
liderança	3	75	4	40	7	50,0
multiplicidade de interesses	1	25	2	20	3	21,4
pensamento independente	3	75	7	70	10	71,4
pensamento reflexivo	3	75	6	60	9	64,3
pensamentos originais	1	25	3	30	4	28,6
posicionamento crítico	2	50	9	90	11	78,6
relacionamento com amigos	3	75	9	90	12	85,7
relacionamento familiar	1	25	5	50	6	42,9
responsabilidade	2	50	5	50	7	50,0
senso de humor	3	75	9	90	12	85,7

FONTE: BRASIL . Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Ensino e Pesquisa. Departamento de Ensino Preparatório e Assistencial. Colégio Militar de Curitiba. PRODEP.5º Relatório Técnico de Pesquisa. Curitiba, 2001.

\* f=frequência. Mostra quantos alunos foram marcados na tabulação de dados.